

Venícios Cassiano Linden

***COMO DIZ LIBRAS EM LIBRAS? A CONSTITUIÇÃO DO
CONHECIMENTO LINGUÍSTICO NA FORMAÇÃO DE
TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LIBRAS***

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Linguística
(PPGLg) da Universidade Federal
de Santa Catarina, área de
concentração Linguística Aplicada,
como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em
Linguística.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Audrei
Gesser

Florianópolis
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Linden, Venícios Cassiano

Como diz Libras em Libras? : A constituição do conhecimento linguístico na formação de tradutores e intérpretes de Libras / Venícios Cassiano Linden ; orientadora, Audrei Gesser - SC, 2017.
115 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós Graduação em Linguística, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Currículo. 3. Conhecimentos Linguístico. 4. Língua Brasileira de Sinais. 5. Letras Libras Bacharelado. I. Gesser, Audrei . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

Venícios Cassiano Linden

*COMO DIZ LIBRAS EM LIBRAS? A CONSTITUIÇÃO DO
CONHECIMENTO LINGUÍSTICO NA FORMAÇÃO DE
TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LIBRAS.*

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 24 de maio de 2017.

Prof. Dr. Prof. Marco Antonio Martins
Coordenador

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Audrei Gesser – Orientadora
Programa de Pós-Graduação em Linguística - UFSC

Prof^ª. Dr^ª. Aline Nunes de Sousa
Departamento de Língua de Sinais Brasileira - UFSC

Prof^ª. Dr^ª. Marianne Rossi Stumpf
Programa de Pós-Graduação em Linguística - UFSC

Prof^ª. Dr^ª. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti
Programa de Pós-Graduação em Linguística - UFSC

Dedico este trabalho às pessoas que estiveram sempre ao meu lado: meus pais, Luiza e Jorge; meus irmãos, George e Leolíbia; e meu padrasto, Paulo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, a minha mãe, Luiza, por toda a parceria e presença em todas as etapas deste trabalho e em todos os momentos da minha vida com sua amizade, cuidado, intercessão e amor. Te amo, mãe!

Ao meu pai, Jorge, pelos bons momentos e pela linda oportunidade de ressignificar sentimentos antigos. Muito obrigado pela sua forma de estar perto.

À Leolíbia, minha irmã do coração, pela risada larga e pela incrível maneira de ser alegre e contagiante. Sua forma de encarar as coisas são um exemplo pra mim e nossas parcerias, desde sempre, muito nossas.

Ao meu irmão, George, pela auscultação atenta e gratuita em momentos definidores em minha vida. Seu coração é incrível e confesso que é difícil estar longe de pessoas com a alma tão acolhedora como a sua.

Ao meu querido amigo Paulo, meu padrasto, por toda a dedicação, parceria e atenção indispensável.

Aos meus amigos que, de uma forma ou de outra, estiveram e estão ao meu lado. À Rosângela Sembrani, Aline Miguel, Suziane Mossmann e Carla Mello pela presença e pelo coração sempre aberto. Aos meus amigos, Bruna Crescêncio, Sônia Santos, Tom Mim, Mariana Hoffman, Verônica Matos, Patrícia Vidal e Jefferson Andrei. À minha família tocantinense, Michele Lobo, Bruno Carneiro, Luciene Dantas e Rômulo Alves. E aos amigos Maicon Alves e Evandro Ferreira pelo companheirismo.

À todas as pessoas que contribuíram para a constituição desta pesquisa como participantes, de maneira especial, à Coordenação do Curso de Graduação em Letras-Libras da UFSC pela atenção e disponibilidade.

As professoras membros da banca de qualificação e de defesa deste trabalho. Imensamente agradecido pelas contribuições de Aline Nunes de Sousa, Marianne Rossi Stumpf e Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti.

Agradeço muitíssimo à minha orientadora e amiga, Audrei Gesser, por toda a dedicação desde o período de graduação em nossos debates teóricos, em nossas orientações que tornavam-se terapias e pela escuta atenta e interessada em cada momento de minha formação acadêmica e pessoal. Muito obrigado!

Por fim, gratidão é o nome que chama. À todos e por tudo!

*Aquele era o tempo em que as
sombras se abriam
Em que homens negavam o que
outros erguiam
Eu bebia da vida em goles pequenos
Tropeçava no riso abraçava venenos
De costas voltadas não se vê o futuro
Nem o rumo da bala nem a falha no
muro
E alguém me gritava com voz de
profeta
Que o caminho se faz entre o alvo e
a seta*

Pedro Abrunhosa

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema os conhecimentos linguísticos na Língua Brasileira de Sinais (Libras), e objetiva descrever e analisar a constituição destes conhecimentos na proposição curricular do curso de Letras-Libras Bacharelado da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), tendo em vista o currículo e, conseqüentemente, o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso. Assim, o objetivo central está em evidenciar a relação dos alunos com estes conhecimentos dentro e fora da sala de aula, dado a atual proposição pedagógica e curricular do curso. Nesta acepção, a estruturação deste trabalho busca responder a seguinte pergunta de pesquisa: Como é a relação dos alunos com os conhecimentos linguísticos postos na proposta curricular para a formação de tradutores e intérpretes no curso de Letras-Libras da UFSC? Com base nesta questão, procura-se interpretar os registros da pesquisa a fim de (1) compreender a proposta pedagógica que cerceia o Projeto Político Pedagógico do curso de Letras-Libras Bacharelado, (2) apreender as especificidades curriculares no que diz respeito as disciplinas de ensino de Libras, tendo em vistas a proposta curricular já ofertada e a vigente, (3) caracterizar a relação dos alunos com os conhecimentos linguísticos nas disciplinas de Libras, conforme a proposta curricular atual e, (4) conhecer os desdobramentos da relação dos alunos com os conhecimentos linguísticos na Libras dentro das vivências cotidianas e de práticas sociais para fora do contexto institucional. Como base teórica para a compreensão dos conhecimentos linguísticos, este trabalho se apoia nos estudos em linguagem, principalmente em Moita Lopes (2006) e Pennycook (1998), com inscrição na Linguística Aplicada (LA), a qual exige a reflexão sobre as concepções de sujeito ancorados em Geraldi (2010a; 2010b) e Miotello (2010) para se pensar a relação com a cultura por via da linguagem, tendo Petrilli (2013), Souza (2010) e Faraco (2001) como substrato. O preambulo teórico sobre currículo se destaca pelas leituras de Silva (2016; 2010) sobre questões políticas e teórico-epistemológicas envolvidas na concepção curricular e Almeida Filho (2008) sobre a reformulação curricular. Para a tarefa de pesquisa, esta dissertação, em convergência com seus objetivos e referencial teórico, constitui-se como pesquisa interpretativista de cunho etnográfico. Os instrumentos de confecção dos registros servem-se da pesquisa documental de materiais institucionais sobre a proposta pedagógica e curricular do curso e entrevistas focais com as participantes no intuito de compreender as questões relacionadas a Libras dentro de sala de aula e fora dela. Por

fim, destacamos que alguns elementos da conjuntura pedagógica do curso apontam para a lógica de competências como base fundante do curso, e a proposta curricular aí posta apresenta a preocupação em fomentar o ensino de Libras para aqueles que ainda não transitam satisfatoriamente na língua. Contudo, as vozes dos participantes refletem descontentamentos, e as análises dessa pesquisa apontam algumas fragilidades no que tange a delimitação dos conteúdos postos no ementário. Depreende-se daí, o ensino fortemente vinculado aos conteúdos de Linguística nas aulas de Libras. Os alunos comentam não se sentirem preparados para atuação como profissionais com os conhecimentos constituídos mesmo quando terminam a disciplina de Libras Avançado, ainda assim, recontam diferentes eventos de resolução de problemas sociais em suas vivências por via destes conhecimentos na Libras.

Palavras-chave: currículo. Conhecimentos Linguístico. Língua Brasileira de Sinais. Letras-Libras Bacharelado.

RESUMEN

Esta investigación tiene como tema los conocimientos lingüísticos de la Lengua Brasileña de Señas (Libras), y objetiva la descripción de la constitución de los conocimientos que están en la propuesta de estudios de la carrera de Letras-Libras Bacharelado de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), teniendo en vista el currículo del Proyecto Político Pedagógico (PPP) de la carrera. Con eso, el objetivo central es evidenciar la relación de los alumnos con estos conocimientos dentro y fuera de la clase de aula, con la mirada en la propuesta pedagógica actual y el plan de estudios. En esta acepción, la estructura de este trabajo busca responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Como es la relación de los estudiantes con los conocimientos lingüísticos que están en la propuesta curricular para la formación de traductores e intérpretes en la carrera de Letras-Libras de la UFSC? Con base en esta cuestión se busca interpretar los datos de la investigación con la finalidad de (1) comprender la propuesta pedagógica que cerca el Proyecto Político Pedagógico de la carrera de Letras-Libras Bacharelado, (2) entender los elementos del currículo en relación con las disciplinas de Libras, con base en la oferta actual, (3) caracterizar la relación de los alumnos con los conocimientos lingüísticos en las disciplinas de Libras, (4) conocer los desarrollos de la relación de los alumnos con los conocimientos lingüísticos en Libras en sus experiencias cotidianas y de prácticas sociales para más allá del contexto institucional. Como base teórica para la comprensión de los conocimientos lingüísticos, este trabajo se basa en los estudios del lenguaje, principalmente de Moita Lopes (2006) y Pennycook (1998), con inscripción en la Lingüística Aplicada (LA) que requiere una reflexión del concepto de sujeto anclada en Geraldi (2010a; 2010b) y Miotello (2010) para pensar en la relación con una cultura y la lengua por los estudios de Petrilli (2013), Souza (2010) y Faraco (2001). El preámbulo teórico del currículo se marca en las perspectivas de Silva (2016; 2010) sobre las cuestiones políticas y teórico-epistemológicas en la concepción del plan de estudios y Almeida Filho (2008) de la reforma de los planes. Para la tarea de investigación esta tesis con base en sus objetivos y en el referencial teórico, se muestra como una investigación interpretativista de fundamento etnográfico. Los instrumentos de confección de los registros es la investigación documental de materiales institucionales de la propuesta pedagógica y del programa de estudios y las entrevistas focales con los participantes con el objetivo de comprender cuestiones relacionadas a Libras dentro de la clase y fuera

de ella. Por último, señalamos que algunos elementos de la situación pedagógica de la carrera muestran la lógica de las competências y la propuesta currículo trae la preocupación de enseñar Libras para aquellos que no la manejan. Sin embargo, las voces de los participantes reflejan el descontento, y los análisis de esta investigación apuntan algunas debilidades en la delimitación de contenido en el plan de estudios. Se entiende que la enseñanza está vinculada a los contenidos de la Lingüística en las clases de Libras. Los estudiantes dicen que no se sienten preparados para actuar como profesionales con el conocimiento que construyeron cuando la disciplina de Libras Avanzada tiene terminado, pero cuentan diferentes eventos de resolución de problemas sociales en sus experiencias a través de estos conocimientos en Libras.

Palabras-clave: currículo. Conocimiento lingüístico. Lengua Brasileña de Señas. Letras-Libras Bacharelado.

ABSTRACT

This piece of research approaches the linguistic knowledge in the Brazilian Sign Language (BSL), aiming at describing and analyzing how these pieces of knowledge constitute the curricular proposal in the Bachelor of Brazilian Sign Language Program of the Federal University of Santa Catarina (UFSC), considering the curriculum and consequently, the Political Pedagogical Project (PPP) of the undergraduate program. Therefore, the main objective is to evidence the relationship of the undergraduate students with these specific pieces of knowledge, not only inside the classroom, but also outside, considering the current pedagogical proposition of the undergraduate program. With this in mind, this piece of research is structured in order to answer the following research question: how is the relationship of the students with the linguistic knowledge presented in the curricular proposal for the formation of translators and interpreters of BSL Undergraduate Program at UFSC? With this research question in mind, this work has tried to: (1) comprehend the pedagogical proposal around the Political Pedagogical Project of the aforementioned Bachelor's Program; (2) to understand the curricular specificities regarding the BSL teaching courses, inasmuch as the past and present curriculum; (3) to characterize the relationship between the undergraduate students and the linguistic knowledge in the BSL courses, in accordance with the current curriculum, and (4) to unfold of the relationship between the undergraduate students' linguistic knowledge in BSL in an everyday practice and social practices outside the institutional context. Regarding the linguistic knowledge, it has been adopted as a theoretical background the language studies by Moita Lopes (2006) and Pennycook (1998); a reflection around the subject is raised by Geraldi (2010a; 2010b) and Miotello (2010); regarding the relationship of culture through language, the works of Petrilli (2013), Souza (2010) e Faraco (2001) have been used. As for the theoretical background on the curriculum, the readings of Silva (2016; 2010) on the political and theoretical-epistemological issues about the curriculum contributed to this work, together with Almeida Filho (2008) on the curricular reformulation. This is an interpretative study with some ethnographic implications. The instruments for data collection were the materials of the institution about the pedagogical and curricular proposal of the undergraduate program, and focal interviews with participants aiming to comprehend the issues around BSL inside and outside the classroom environment. Last, it is relevant to highlight that some of pedagogical elements of the program are grounded in its foundation, and

the current curricular proposal is concerned in fomenting the BSL teaching for those who are not yet fluent in it. However, the voices of the participants demonstrate some unsatisfactory issues, for instance, the analysis shows some weaknesses regarding the contents on the course plan of the undergraduate program. It is possible to infer, therefore, that there is a strong tradition of Linguistics content on the BSL classes. The undergraduate students report not feeling ready to work, even after having concluded the advanced course of BSL. Moreover, the participants reported the resolution of some social issues via their knowledge in the Brazilian Sign Language.

Key words: curriculum. Linguistic Knowledge. Brazilian Sign Language. Bachelor of Brazilian Sign Language.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados das participantes de pesquisa	63
Quadro 2 - Primeira versão do currículo de Letras-Libra	73
Quadro 3 - Ementário do eixo de formação específica da primeira versão curricular do Letras-Libras Bacharelado	78
Quadro 4 - Comparativo entre a primeira e a última versão (vigente) do currículo do Letras-Libras Bacharelado	89
Quadro 5 - Ementário do eixo de formação específica da última versão curricular do Letras-Libras Bacharelado	93
Quadro 6 - Segmentação do ementário das disciplinas de Libras – conteúdos contínuos	102
Quadro 7 - Segmentação do ementário das disciplinas de Libras – conteúdos não-contínuos	103
Quadro 8 - Segmentação do conteúdo de classificadores entre as disciplinas	113

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 O CONHECIMENTO LINGUÍSTICO PARA <i>MÁS ALLÁ</i>	25
2.1 SUJEITOS DE CARNE E OSSO	27
2.2 UMA LÍNGUA DO ATO	29
3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE CURRÍCULO.....	33
3.1 A (RE)CONSTITUIÇÃO CURRICULAR: CAMINHOS E PROPOSIÇÕES	38
3.2 A LÓGICA DAS COMPETÊNCIAS E A PROPOSIÇÃO CURRICULAR	43
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	51
4.1 FERRAMENTAS DE INVESTIGAÇÃO DA PESQUISA	53
4.2 APRESENTAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA	57
4.3 A GERAÇÃO DOS REGISTROS	62
5 AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E CURRICULARES DO LETRAS-LIBRAS PRESENCIAL	67
5.1 A PROPOSTA PEDAGÓGICA.....	67
5.2 A MATRIZ CURRICULAR DO BACHARELADO EM LETRAS- LIBRAS.....	72
5.3 A REFORMULAÇÃO CURRICULAR	85
6 A DISCIPLINA DE LIBRAS NA PRÁTICA DE SALA DE AULA E PARA ALÉM DELA	105
6.1 OS CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS NA PRÁTICA DE SALA DE AULA	105
6.2 OS CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS PARA ALÉM DOS LIMITES DE SALA DE AULA	119
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	131

1 INTRODUÇÃO

Em 25 de junho de 2012 foi publicada a Lei 12.677 de abrangência federal, na qual se extinguem alguns cargos e prevê a criação de outros 27.714 cargos distribuídos nas diferentes funções para o atendimento nos espaços educacionais das instituições federais de ensino. Deste quantitativo geral, o segundo cargo que mais teve vagas criadas pela Lei supracitada foi o cargo de tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, com um total de 2.562 vagas.

O movimento de inserção deste quantitativo de profissionais está associado as determinações legais estabelecidas anteriormente na Lei 10.436/2002 e no Decreto 5.626/2005. Destaca-se, ainda, que a concretização das políticas, neste caso da contratação de mais tradutores e intérpretes, são indissociáveis das reivindicações dos surdos por acesso e qualidade no atendimento de interpretação e tradução e, ainda, das pautas de luta pela profissionalização dos próprios profissionais tradutores e intérpretes de Libras.

Em suma, a ampliação de políticas de tradução e interpretação de Libras se apresenta como uma das proposições para o acesso dos surdos, dada a crescente participação destas pessoas em diversas instâncias sociais, ou seja, como dito, as demandas sociais da população surda brasileira dão vazão a necessidade de formação linguística para a tradução e a interpretação Libras.

Este cenário apresentado é somente um recorte de um universo incalculável de razões que exigem uma reflexão teórica e prática da formação de profissionais tradutores e intérpretes de Libras, pois, para mais, a atuação destes profissionais tem ocorrido, dentro de diferentes âmbitos de maneira bastante abrangente, pois as demandas dos serviços de interpretação e tradução são também bastante amplas.

Em Santa Catarina, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) promove a formação nível de graduação. Com isso, evidentemente, a formação de tradutores e intérpretes de Libras tem ganhado mais espaço no meio acadêmico não só em Santa Catarina, mas em muitos estados brasileiros e as discussões sobre os aspectos formativos relacionados aos conhecimentos linguísticos para a tarefa de tradução e interpretação têm sido abordados, geralmente, de maneira bastante específica.

As pesquisas que discutem sobre os mais diversos elementos da tradução e da interpretação de Libras (dentre eles a formação profissional na área de Libras) têm se debruçado muito modestamente sobre a formação linguística para a atuação destes profissionais. Por outro lado,

na bibliografia especializada é possível encontrar uma ênfase na reflexão da formação linguística de tradutores e intérpretes de Libras dentro da lógica das competências (PACTE, 2001; HURTADO ALBIR, 2005; PEREIRA, 2010; ALBRES, 2011; LINDEN, 2014).

Ainda sobre os estudos dos conhecimentos linguísticos para a atuação como intérpretes e tradutores de Libras, Pereira (2010) menciona da questão da proficiência linguística em Libras e os potenciais avaliadores com base nos critérios para a validação da proficiência dos profissionais intérpretes. Da mesma maneira, Pereira e Fronza (2008) pontuam que refletir sobre a proficiência de tradutores e intérpretes de Libras traz consigo os desenhos teóricos da competência comunicativa de Dell Hymes (2002).

Pensar o conceito de competência comunicativa de Hymes acarreta a inclusão de elementos pragmáticos na definição de competência linguística de Noam Chomsky (1972), contudo, pensar competências para o ensino de línguas, seja ela com base em Chomsky ou Hymes, força que o ensino de Libras, neste caso específico, esteja destinado a uma lógica comercial e de mercado de trabalho, na qual o ponto alvo do processo educacional não está para a emancipação do sujeito, mas sim para a profissionalização e qualificação destinada as ordens e demandas do mercado (RICARDO, 2010; BRITTO, 2012).

Assim sendo, assumimos a necessidade de ver a formação linguística para além das demandas de trabalho, ou seja, com foco nas práticas e vivências da construção social da realidade (BERGER & LUCKMANN, 2010) com vistas a definições conceituais muito pontuais sobre os sujeitos (MIOTELLO, 2010; GERALDI, 2010a/2010b) embebidos da cultura *pela* e *na* linguagem (PETRILLI, 2013; SOUZA, 2010; FARACO, 2001).

Pensar a formação de profissionais de tradução e interpretação de Libras, neste sentido, exige refletir sobre sua condução formativa e os meandros epistemológicos que, por sua vez, refletem a necessidade de visualizar e analisar a conjuntura o currículo e, como consequência, os PPPs dos cursos de formação de tradutores e intérpretes de Libras, no sentido de entender os conhecimentos neles postos, mas prioritariamente, os conhecimentos linguísticos na Libras.

Com essa premissa em mente, propomos como pergunta central do trabalho investigativo a seguinte questão: como é a relação dos alunos com os conhecimentos linguísticos postos no currículo para a formação de tradutores e intérpretes no curso de Letras-Libras da UFSC? Ainda como perguntas de apoio para esta pesquisa, sugerimos, a saber: Quais os elementos e especificidades da composição curricular direcio-

nam o ensino de Libras? Quais os pressupostos epistemológicos trazidos no Projeto Político Pedagógico do curso para a condução pedagógica?

Com isso, desejamos discutir como se caracteriza a relação dos alunos com a Libras dentro do atual desenho curricular do curso de Graduação em Letras-Libras da Universidade Federal de Santa Catarina. Assim sendo, torna-se caro para esta pesquisa visualizar elementos da conjuntura curricular no que concerne a oferta, especificamente, das disciplinas de Libras e, da mesma maneira, os pressupostos epistemológicos que definem os contornos pedagógicos do curso

Este trabalho propõe, a partir das concepções teóricas e metodológicas da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 1998), Teoria do Currículo (SILVA, 2016; SILVA 2010; ALMEIDA FILHO, 2008) e de estudos no campo da linguagem, discutir as nuances que rondam o processo de constituição do conhecimento linguístico para além das relações de atuação profissional no campo da tradução e da interpretação de Libras. A busca por estas reflexões situa-se nas vivências e experiências dos estudantes em formação do curso de Letras-Libras da UFSC, no que tange, especificamente, a relação destes sujeitos com processo formativo institucional, mais enfaticamente, enaltecendo, como já dito, a ótica da pesquisa para a formação linguística, dado a conjuntura atual curricular do curso. A expectativa sobre este trabalho está na possibilidade de uma descrição geral do cenário de formação profissional e, conseqüentemente, das múltiplas maneiras de interpretar os diferentes eventos e ocorrências relatadas pelos participantes. Não há interesses em questões estanques, tampouco, resultados definitivos e acabados. O grande ganho desta investigação está na busca pelo respeito à multiplicidade de vozes, entendendo os participantes da pesquisa como protagonistas de suas experiências e vivências, e o pesquisador como o leitor destes eventos a procura por significações e compreensões.

Esta proposição de pesquisa é oriunda de minha experiência quando fui aluno do curso de graduação em Letras-Libras da UFSC na sua versão antiga de oferta curricular. Esta questão, por conseguinte, virou foco de análise na pesquisa realizada em 2014, intitulada “A constituição da competência linguística no processo formativo dos alunos do bacharelado presencial Letras-Libras”, desenvolvida por mim em meu TCC – Trabalho de Conclusão de Curso. Nesta oportunidade, o foco da pesquisa estava na especificidade da oferta do curso de Letras-Libras Bacharelado, no qual não eram previstas disciplinas de ensino de Libras (LINDEN, 2014).

A inquietação para este tema de pesquisa de TCC se deu devido minha experiência enquanto aluno e os evidentes entraves vivenciados durante as aulas, dado que a grande maioria dos alunos do curso de Bacharelado não transitavam satisfatoriamente na Libras para acompanhar as aulas, fator potencialmente mais complexo nas aulas que juntos estavam alunos de Bacharelado e de Licenciatura, pois nesta integração a grande maioria dos alunos era de surdos. Daí emergiu o desejo de me debruçar sobre as mudanças conceituais e curriculares do curso, ou seja, principalmente, observando a inserção de disciplinas de Libras na atual versão do curso, sobretudo, para se pensar os desdobramentos pedagógicos e políticos oriundos destas modificações. Portanto, para esta dissertação, tivemos como foco o curso de Letras-Libras Bacharelado, desta vez, dentro de um novo desenho curricular, ou seja, com a inclusão do ensino da Libras como componente curricular do curso. Estas modificações ocorreram motivadas, principalmente, pela mudança do perfil do alunado de ingresso já observada na primeira oferta do Letras-Libras Bacharelado na modalidade presencial.

Desta mesma maneira, esta pesquisa de mestrado justifica-se pela necessidade de caracterização dos aspectos pedagógicos e institucionais que cerceiam a formação de futuros tradutores e intérpretes de Libras, principalmente no que tange a formação linguística do curso em questão, não no intuito de determinar padrões e institucionalizar modelos formativos, mas sim, evidenciar os caminhos percorridos para a constituição do curso e todos os engendramentos advindos desta nova proposta, sobretudo no que se refere ao desenho curricular, as relações dos participantes com as línguas – sobretudo a Libras – no cenário de sala de aula.

O forte impacto desta reflexão está no olhar atendo ao posicionamento curricular, ou seja, nos conhecimentos e nas finalidades deste conhecimento postos no currículo. Dessa maneira, emerge a necessidade de um olhar diferenciado para a formação linguística relacionada às forças trabalho, ou seja, neste caso, uma perspectiva que busque compreender a língua para além dos limites altamente tecnicistas e funcionais, conjugando-se em termos investigativos o que prescreve o currículo e o que se observa na prática de formação dos tradutores e intérpretes de Libras.

Este trabalho, portanto, traz consigo a responsabilidade de repensar o contexto formativo de futuros tradutores e intérpretes de Libras no que tange os conhecimentos linguísticos necessários para seu trânsito nas atividades de trabalho e, principalmente, para fora deste espaço formal.

A organização deste texto de dissertação está posta em seis diferentes capítulos. No primeiro, debruçamo-nos sobre os conceitos de língua, sujeito e cultura para a compreensão do que venha a ser o conhecimento linguístico e seus limites. Após, discutimos sobre questões curriculares e os diferentes caminhos epistemológicos e políticos para a concepção do currículo, problematizando o conceito de competência e sua relação com o currículo em tela. No terceiro capítulo se apresentam os procedimentos metodológicos adotados para a pesquisa, as ferramentas de confecção dos registros, o campo de pesquisa e a geração dos registros em si. Na sequência, a primeira parte de interpretação dos registros conta com as especificidades curriculares e pedagógicas percebidas a partir dos documentos institucionais. E, finalmente, mais um capítulo de análise, desta vez, descrevendo a característica das disciplinas de Libras, as práticas de sala de aula e os desdobramentos para além dela, com base no que relatam os alunos do curso durante os eventos interacionais sobre sua relação com a Libras.

2 O CONHECIMENTO LINGÜÍSTICO PARA *MÁS ALLÁ*

Pensar conhecimento linguístico, para os fins deste trabalho, requer que discutamos questões que tangenciam o processo de constituição dos sujeitos submergidos na cultura e refratados pela língua, ou seja, acreditamos que as concepções de sujeito, cultura e língua sejam definições importantes no delineamento curricular. Ainda que o currículo seja uma abstração, acreditamos que de algum modo a visão conceitual nele inscrita impactará a formação que contemple o aprendizado de/em línguas, portanto, em potencial, na vida daqueles sujeitos que se encontram expostos em tal situação de desenvolvimento linguístico

Para isso, acreditamos que o aporte teórico da Linguística Aplicada (LA) e de outros pesquisadores da área de linguagem possam fornecer substrato para tal discussão. Contudo, ao mencionar esta área como basilar para este ponto, não se está assumindo a Linguística Aplicada advinda da gênese da teoria Gerativista que, historicamente, referendou proposições altamente aplicacionistas.

Em 2013 tive a oportunidade de me tornar estudante de intercâmbio na *Univerdidad de Guadalajara* no México e cursava, dentre outras, a disciplinas de Etnografia Comparada. Lembro que em certos momentos quando comentava que estudava e me inscrevia na Linguística Aplicada, meus colegas e professor pareciam bastante desconfortáveis. Certa vez, depois de mais uma fala minha sobre a LA um colega me perguntou: “mas aí você estuda a Linguística e depois aplica no quê?”. Com o passar do tempo durante o intercâmbio, com as leituras e interlocuções com professores de Antropologia Linguística, conclui que aquelas pessoas associavam o termo Linguística Aplicada aos estudos gerativistas de Noam Chomsky.

Sobre este ponto, Pennycook (1998) menciona que “a Linguística Aplicada tem sido gravemente afetada pelos paradigmas estruturalistas que têm se mantido, desde Saussure em movimento pendular” (p. 25), trazendo à Linguística Aplicada características e especificações teóricas e metodológicas que ratificam a presença de marcas que remetem as pesquisas na área com teor homológico (LYOTARD, 2009).

Para além disso, as marcas da homologia não ficam somente evidentes nos jogos discursivos entre linhas que, por consequência dos respingos do fazer pesquisa das ciências naturais, afetam as teceduras teóricas e metodológicas e, mais do que nunca, tornam-se, definitivamente, substrato e conteúdo fundante para o fazer pesquisa em Linguística Aplicada em alguns trabalhos.

Dessa forma, tornam-se frágeis e delicados os pontos de vistas sobre o fazer pesquisa em Linguística Aplicada e, além disso, algumas concepções divergentes sobre Educação de teóricos que se inscrevem na área. Para Moita Lopes (2006) a Linguística Aplicada traz consigo a necessidade de repensar-se como uma área do conhecimento que procura o diálogo atento com teorias que cruzam as ciências sociais e humanas. Uma área de pesquisa aplicada na qual as pessoas vivem e agem, deve considerar a compreensão das mudanças relacionadas à vida socio-cultural, política e histórica que elas experimentam.

Conforme o autor, neste sentido, os trabalhos inscritos na Linguística Aplicada, procuram “criar inteligibilidades sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 16) e, como forte característica diferenciadora da Linguística ou da Aplicação da Linguística, a Linguística Aplicada apresenta a perspectiva da interdisciplinaridade. Por mais que inicialmente a interdisciplinaridade fosse alocada enfaticamente no diálogo da disciplina mãe (a Linguística), atualmente vê-se que a interdisciplinaridade descolada da Linguística, dado que, “uma teoria Linguística pode fornecer uma descrição mais acurada de um aspecto linguístico do que outra, mas ser completamente ineficiente do ponto de vista do processo de ensinar/aprender” (MOITA LOPES, 2006, P. 18), por exemplo.

A Linguística, em linhas gerais, pode ser considerada como um campo do saber que, para o desenvolvimento de seus trabalhos, realiza abstrações dos sujeitos, marca conceitualmente a diferença entre língua e linguagem, dentro de uma prevalência positivista de ciência, na qual se priorizam métodos postos em leis gerais e universalizantes. A Linguística, nesta visão, caminha no sentido da erudição e das teorizações especulativas (LYOTARD, 2009), ou seja, o fenômeno científico para o fenômeno científico.

Por outro lado, a aplicação da Linguística seria, grosso modo, um lugar entre a Linguística e a Linguística Aplicada. Neste caso, observa-se o movimento de gestão de teorias que, na sequência, remetem-se ao contexto para a verificação das proposições teóricas no âmago das práticas, isto é, do fenômeno científico para a vida.

Moita Lopes (2006) ressalta, a meu ver, brilhantemente que

Esse equívoco aplicacionista deve-se possivelmente ao entusiasmo que a formulação de uma área de conhecimento nova, a linguística, despertou no início do século XX, e a compreensão apressada e pouco lúcida de que o

seu aparato teórico poderia focalizar questões além de seu alcance (p. 18).

A Linguística Aplicada, por mais que enfrente o forte impacto dessa forma de ver e de fazer pesquisa, procura o descolamento de um ponto de vista de linguagem apolítica e a-histórica (PENNYCOOK, 1998) e, para além disso, procura se conceber como uma ciência distante das noções de objetividade, aplicabilidade, controlabilidade, estatística, etc. Assim sendo, a LA funda-se em concepções de sujeitos corpóreos e historicamente situados, de língua(gem) ideológica e entendida dentro das atividades humanas, numa perspectiva de interdisciplinaridade como substrato fundante e, como consequência, métodos de gerações de registros, sem previsibilidades e hipóteses.

A busca por uma Linguística Aplicada que se diferencie da Linguística ou da Aplicação da Linguística não está localizada somente no desejo dos pesquisadores no gerenciamento de oposições entre um campo do saber e de outro. Na verdade, a exigência de se repensar enquanto área de estudos a partir das necessidades e características de pesquisa que a Linguística Aplicada tem se lançado, emerge a inevitabilidade de refutar o oposto e a inscrição dentro de uma nova lógica. Neste sentido, o desacordo posto entre a modernidade e as perspectivas atuais sobre a Linguística Aplicada, forcem as inscrições em concepções outras que possibilitem novas formas de mover-se academicamente falando.

O que Lyotard (2009) chama de “condição pós-moderna”, Pennycook (1998) nomeia como “pós-modernismo com princípios” e Moita Lopes (2013) evoca como a “modernidade recente”, sem reduções extremas, podem ser perspectivas interessantes que vislumbrem ou que acenem para um novo momento da Linguística Aplicada, dado as necessidades das pesquisas.

A meu ver, uma das reflexões mais importantes está nos caminhos que delineiam os possíveis passos da Linguística Aplicada: escolher um mecanismo conceitual, teórico e metodológico acarreta, sem dúvidas, o assumir de uma postura e, por outro lado, assumir uma postura exige abandonos.

2.1 SUJEITOS DE CARNE E OSSO

A pesquisa – e o pensar escola com base na Linguística Aplicada – exige a reflexão e a clareza sobre algumas questões conceituais que são caras e de fundamental importância, a exemplo disso, o conceito de sujeito na LA. Como já mencionado anteriormente, “determinados as-

pectos particulares da Linguística Aplicada são frutos da era modernista” (PENNYCOOK, 1998, p. 23) e,

Se tradicionalmente a pesquisa modernista apagou o sujeito social na produção de um conhecimento positivista, quantificável, experimental, generalizável e objetivista (ou seja, modernista), o qual somente com tal apagamento se tornava possível, a pesquisa em LA em seu desenvolvimento no Brasil o coloca como crucial em sua subjetividade ou intersubjetividade, tornando-o inesperável do conhecimento produzido sobre ele mesmo assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador. (MOITA LOPES, 2013. p. 16-17)

Assim sendo, a própria busca pelo deslocamento de uma visão moderna para perspectivas que trazem como base a pós-modernidade nas suas mais distintas nomeações ou adjetivações, exige da Linguística Aplicada uma mudança neste ponto conceitual, ou ainda, que este sujeito saia do calabouço das assepsias científicas e venha à luz com todas as suas especificidades e contingenciamentos.

Miotello (2010) ao destacar que o sujeito da modernidade, o qual pensante e, por essa exclusiva maneira existe, tem espaço no mundo e atinge a materialização da realidade, o autor, com base em reflexões bahktinianas, menciona que a constituição da identidade está atrelada a interação do Eu com o Outro, ou seja, “não pensar em construir a própria identidade, mas pensar como lugar da responsabilidade social. A construção da própria identidade vem pela alteridade” (p. 93). Assim, este local de enunciação, o qual é ocupado singularmente pelo responsável do ato de pensar, “é um lugar único, irreproduzível, irrepitível, de onde apenas eu vejo o mundo, de onde apenas eu vejo os outros; nesse lugar eu necessito pensar” (p. 94).

Para assumir a responsabilidade do ato de dizer, Geraldi (2010b), também fundamentado nas discussões de Bahktin, menciona que há um forte atrelamento entre a consciência e sua materialidade pelos signos – linguagem –, a qual é procedente da interação de consciências e oriunda do grupo social do qual procedem todas as formas de concretizar as interações. Assim, “o sujeito consciente só pode ser entendido como socialmente constituído” (p. 139). A relação estabelecida entre o Eu e o Outro, neste sentido, precisa se valer também da relação do Eu com o mundo por via da linguagem, “então, é preciso significar tudo que existe no mundo e com o que entramos em contato. Isso é transformar os ob-

jetos que estão aí, como os objetos para si, em objetos para mim”. (MIOTELLO, 2010. p. 103).

Outra característica trazida por Geraldi (2010b) dentro deste mesmo ideário está na responsividade do sujeito, ou seja, “isto implicaria que toda a ação do sujeito é sempre uma resposta a uma compreensão de outra ação e que provocará, por seu turno, novamente uma resposta baseada numa compreensão que sobre ela for construída pelo outro” (p. 140). Neste seguimento, vê-se a relação direta entre a responsabilidade sobre o ato ético e a responsividade do evento, assim, por via da consciência dada reciprocamente na materialização dos objetos do mundo por via da língua, agenciam-se as significações e valorações entre o Eu, o Outro e os vários Eus e vários Outros participantes do ato de dizer.

Neste preâmbulo, este sujeito é marcado pela incompletude, pela inconclusão, pela insolubilidade, pois, a necessidade do Outro e a necessidade da alteridade para a constituição do sujeito é condição *sine qua non* para o ato de pensar, o qual, nesta perspectiva, assume o cruzamento do Eu com o Outro de maneira única, ou seja, um Ser-evento que depende exclusiva e inteiramente dessa dialogia.

O sujeito, nestas condições apresentadas, configura-se também como um sujeito datado, ou seja, “um entrelaçamento entre passado, presente e futuro que se realizam concretamente num espaço historicizado pelo tempo” (GERALDI, 2010b. p. 144), espaço de interlocução, no qual os encontrados – Eu e o Outro – exercem sua responsabilidade de maneira consciente e respondente do ato de pensar na sua incompletude e situados historicamente.

A discussão sobre esta concepção de sujeito é de total relevância para a Linguística Aplicada. Sem dúvidas, mais do que nunca, com as diferentes transições e discussões na contemporaneidade sobre as consequências das compreensões modernistas, torna-se importante o deslocamento de uma concepção universalista, idealista, atemporal e asséptica de sujeito, na qual suas especificidades se diluem nas universalidades do sujeito moderno.

2.2 UMA LÍNGUA DO ATO

Como discutido na seção anterior, a partir da alteridade, do ato de pensar responsável, consciente, respondente e por via da materialização do mundo pela linguagem, as identidades procuram seus agenciamentos e constituem-se neste contexto com o Outro.

Ao contrapor-se ao modo lógico-gramatical no qual destacam-se as abstrações e a ótica de um sistema formal linguístico, Faraco (2001) propõe uma perspectiva de língua na qual as realidades vividas, as relações de ‘carne e osso’ são substanciais e fundamentais para pensar a Linguística Aplicada.

O autor ainda destaca que tornar a língua autônoma, na assepsia dos seus falantes, promove o despertar e o fomento de pressupostos teóricos que se fundam nestes critérios e o manutenção desta arquitetura depende desta medida. Diferentemente desta situação, a alteridade, a interação e a subjetividade social, vistas como um meio de partida, reivindicam outras formas de conceber a linguagem. Emerge, assim, a necessidade de

Um olhar que nos obriga a centrar a atenção sobre as práticas discursivas, ou seja, sobre a língua em sua integridade concreta e viva (e, por consequência, concreta e viva na boca de seus falantes) e não na língua como objeto obtido por meio da abstração radical da vida concreta do discurso (FARACO, 2001, p. 8)

Por tratar-se de língua entendida nas/das práticas das vivências humanas, distanciado de uma concepção asséptica e higienista na qual os falantes são anulados, Miotello (2010) reforça, para além disso, que

Do meu lugar, único, singular, eu digo para vocês como eu vejo tudo. [...] Eu ponho para fora um signo carregado de ideologia, do meu jeito de ver o mundo, com minhas ideias, com meus pontos de vista, com as minhas assinaturas [...] Eu, pelas palavras que escolho, pela entonação que vou dando, eu vou junto com as minhas palavras. (p. 105-106).

Nesta sequência, Petrilli (2013) ratifica a perspectiva de uma língua ideológica, ou seja, por meio dos sistemas de signos compartilhados comunitariamente a materialidade ideológica ganha destaque, não somente em uma única enunciação, aquela que é enunciada no presente, hoje, pois os signos carregam consigo marcas que antecedem o enunciado único. Assim, “do ponto de vista da ideologia, a materialidade física do signo age como veículo, instrumento de transmissão e de circulação

ideológica; do ponto de vista da materialidade histórico-social, o signo coincide totalmente com a ideologia” (p. 314).

Por mais que a língua seja vista conceitualmente como a materialidade física a partir da sonorização e amperagem da voz humana e também na produção cinética no caso das línguas de sinais, na qual residem compreensões do modo lógico-gramatical com ênfase na importância do princípio da autonomia, a materialidade histórico-social da linguagem está presente, ou seja, aquilo “que encontra expressão na inventividade, na renovação, na desconstrução-reconstrução” (p. 313).

Souza (2010), por sua vez, discute alguns aspectos interessantes no que tange a cultura e a língua, assim como, a necessidade de uma visão dialógica sobre estes elementos. Para isso, reporta-se a maneira hegemônica de conceber a língua e a cultura no período pós-colonial e, continuamente, no período neocolonial.

Para pensar o conceito de língua e cultura distanciados desta dicotomia e numa concepção dialógica, o autor, com fundamentação em Howard-Malverde e Foucault, indica que “texto é visto como estando sempre num processo social interativo e numa relação mutuamente constitutiva com o contexto de onde surge” (295) e, como consequência, enxerga-se

a língua e a cultura como encenação dialógica (enactment) em que os textos (não mais estáticos) não apenas ocorrem em contextos, mas também – o que é mais importante – enquanto contexto. Assim, cada ação ou realização cultural e linguística é constituída por e constitui o contexto (SOUZA, 2010, p. 296).

Dessa maneira, assume-se o local de encontro entre o sujeito como único e singular, no qual toda e qualquer relação se estabelece, exclusivamente, no texto por via da linguagem. O contexto, para mais, só pode ser contexto dado a sua singularidade por via da agência de transformação e constituição da cultura dos sujeitos que estão no encontro.

Faraco (2001), Petrilli (2013) e Souza (2010), de maneira geral, apresentam um tratado bastante interessante no que tange as asessias, a autonomia e as dicotomias direcionadas a língua como princípio fundante da concepção linguística. Por outro lado, trazem aspectos de suma importância para a reflexão do conceito de língua de interesse da Linguística Aplicada e, por consequência, para este trabalho.

Sem dúvidas, a discussão sobre uma língua ideológica, vista como materialidade histórico-social e, intrinsecamente, fruto das relações entre sujeitos corpóreos, historicamente situados e datados, torna-se essencial para a Linguística Aplicada, dado suas concepções sobre o ato de ensinar e aprender. Para além das concepções necessárias para uma construção científica, ter a possibilidade de dialogar dentro de um espaço científico no qual evidenciam-se as especificidades humanas de humanos de “carne e osso” se torna um ganho absoluto para a construção das identidades.

E é com estes pressupostos filosóficos em mente que vislumbramos os contornos necessários quando se trata de sujeitos e suas interações com outras línguas, no caso em tela, sujeitos em formação linguística em e na Libras cujo conhecimento implicará na atuação profissional como intérpretes e tradutores de sujeitos surdos. A seguir, versará sobre discussões sobre teórico-conceituais em tona do currículo, bem como questões políticas que cerceiam o a elaboração curricular, elementos sobre a modificação curricular e os contornos do currículo pensado na lógica das competências.

3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE CURRÍCULO

O currículo se coloca dentro da conjuntura organizativa do espaço de educação formal como uma abstração do real, pois ele apresenta esta característica de partir do eixo de práticas vividas, contudo, não lhe é possível registrar em totalidade concepções e práticas de sala de aula. Por outro lado, acreditamos que fragilidades percebidas na composição curricular podem afetar consideravelmente a prática de sala de aula e o fazer pedagógico. Conforme Lopes e Macedo (2005),

As primeiras preocupações com o currículo, no Brasil, datam dos anos 20. Desde então, até a década de 1980, o campo foi marcado pela transferência instrumental de teorizações americanas. Essa transferência centrava-se na assimilação de modelos para a elaboração curricular, em sua maioria de viés funcionalista, e era viabilizada por acordos bilaterais entre os governos brasileiro e norte-americano dentro do programa de ajuda à América Latina (p. 13).

Esta situação exposta pelos autores supracitados é ratificada por Magda Soares em seu texto intitulado “Português na escola: história de uma disciplina curricular” publicado em 2002. Nesta oportunidade a autora menciona o construto histórico de constituição da disciplina de língua portuguesa no Brasil, dado os elementos históricos relacionados aos diversos fatores que influíram esta concepção.

Assim sendo, Soares (2002) aponta que logo no início dos anos 1970, diferentemente de outros períodos os quais demonstravam mudanças no caráter disciplinar da língua portuguesa de maneira progressivas e em detrimento de novas condições sociais e culturais, a radical mudança instaurada pela criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação revela, aparentemente, para além de mudanças no contínuo do tempo do social e do cultural.

Os grandes arquétipos propulsores destas modificações, conforme aponta a autora, delineiam-se após a instauração do regime militar de 1964. Com tal cenário, os construtos curriculares sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil tomam outros contornos, tendo em vista a perspectiva desta conjuntura de governo, a qual reformula o ensino primário e médio segundo as finalidades e ideologias do regime militar. Neste período, inclusive, a disciplina passa a se chamar Comunicação e Expressão, e não mais Português.

Esta aclaração histórica serve para elucidar que, assim como aponta Lopes e Macedo (2005) em relação aos acordos tácitos entre Brasil e Estados Unidos, os quais reverberam na concepção curricular brasileira, o governo do regime militar procurou recursos neste mesmo diálogo internacional para o intercâmbio, evidentemente unilateral, do qual os postulados da teoria da comunicação tomam força no Brasil.

Os objetivos passam a ser pragmáticos utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não verbais. Ou seja, já não se trata mais de estudo sobre a língua ou de estudo da língua, mas de desenvolvimento do uso da língua (SOARES, 2002, p. 169).

Isto posto, torna-se complexa a indissociabilidade desta marca histórica sobre as reflexões de uma teoria do currículo no Brasil. A reflexão sobre o currículo até os anos 1980, conforme já citado, é marco histórico e, sem dúvidas, reverbera até a atualidade nos fazeres pedagógicos referentes a constituição curricular. Acredita-se que a materialidade deste diálogo esteja no quase que incansável movimento na busca de modelos previamente estruturados e sistematizados para as realidades escolares.

Com o passar do tempo, a concepção sobre o documento curricular passa por diferentes reificações, principalmente pela confluência dos pesquisadores que se debruçam sobre os estudos do currículo e suas inscrições em determinados bases teórico-metodológicas que, muito mais que embasar os pontos de vista sobre determinado objetos, neste caso o currículo, passam a ser o pano de fundo da concepção de currículo para o sustento das afirmativas e negativas em relação a determinada teorização.

O currículo, nos moldes apresentados, coloca-se como um

espaço que diferentes atores sociais, detentores de determinados capitais social e cultural na área, legitimam determinadas concepções sobre a teoria de currículo e disputam entre si o poder de definir quem tem autoridade na área. Trata-se de um campo capaz de influenciar propostas curriculares oficiais, práticas pedagógicas nas escolas, a partir dos diferentes processos de recontextualização de

seus discursos, mas que não se constitui dessas mesmas propostas e práticas. O campo intelectual do currículo é um campo produtor de teorias sobre currículos, legitimadas como tais pelas lutas concorrenciais nesse mesmo campo. As produções do campo do currículo configuram, assim, um capital cultural objetivado do campo (LOPES, MACEDO, 2005, p. 17-18).

Os embates entre diferentes posicionamentos sobre o currículo, nestes termos, apresentam-se como características dos diferentes posicionamentos sobre este objeto, dado que as reflexões de cada grupo de pesquisa ou pesquisador estão basificadas em determinada estrutura teórica, isto é, o currículo como fato social, no âmago da pesquisa é submetido a diferentes recortes conceituais e estes diferentes moldes, por sua vez, concebem de maneira convergente e, por momentos, divergentemente.

As perspectivas teóricas que são subjacentes dos posicionamentos sobre o currículo são foco de discussão de Tomaz Tadeu da Silva (2016) no livro “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo”, no qual autor faz um resgate muito interessante sobre as diferentes perspectivas de alicerçam as concepções sobre o currículo. Em seus escritos, Silva (2016) deixa claro três momentos teóricos que interferem diretamente na concepção curricular: *as teorias tradicionais*, *as teorias críticas* e *as teorias pós-críticas*.

O autor, logo de início menciona que escolher uma proposta curricular, inerentemente vinculada a concepções teóricas, tem como premissa básica de sua composição definir “o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas [as teorias] consideram ideal” (p. 15). Assim, escolher uma definição de currículo é eleger, inevitavelmente “o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade” (p. 15) e, para mais, o tipo de conteúdo validado que deve ser ensinado.

Neste seguimento, escolher e ratificar o saber que deverá integrar o processo de ensino e aprendizagem por via das determinações curriculares, sem dúvida, por outro lado, inibi e subalterniza outros saberes que poderiam integrar a proposta curricular. Neste caso, as determinações dos saberes presentes nos currículos são mensurados e postos por um sujeito ou por um coletivo que traz consigo marcas ideológicas que conduzem a escolha de um saber e, como consequência, forçando a retirada de outros. Em outras palavras, Silva (2010) nos está dizendo que

As políticas curriculares [...] autorizam certos grupos de especialistas, ao mesmo tempo que desautorizam outros. Elas fabricam objetos “epistemológicos” de que falam, por meio de um léxico próprio, de um jargão, que não deve ser visto apenas como uma moda, mas como um mecanismo altamente eficiente de instituição e de constituição do “real” que supostamente lhe serve de referente (p. 11).

Estas políticas curriculares, neste sentido, chancelam os autorizados a falar sobre o currículo, que por sua vez, ratificará o ponto de vista teórico, os pontos de partida epistemológicos que, a sua maneira, definirão os contornos do objeto currículo. Além do mais, as políticas sobre currículo se atrelam a outras questões que tangenciam, por exemplo, o processo de burocratização da construção curricular e a lógica comercial por detrás da constituição curricular, pois, “movimentam, enfim, toda uma indústria de cultural montada em torno da escola e da educação” (SILVA, 2010, p. 11).

Os pontos de vista epistemológicos anteriormente postos, estão diretamente relacionados a herança histórica da ciência, ou seja, os saberes e conhecimentos frutos do acúmulo da humanidade. Nesta sequência, Silva (2016) menciona os pontos de vista epistemológicos que dão substrato as teorias do currículo e as diferentes teses integrantes de cada uma delas.

Inicialmente, as teorias tradicionais do currículo, conforme o autor, são encabeçadas por diferentes intelectuais no início do século XX e, ainda, são perspectivas que se alocam em uma lógica tecnocrática ou progressista. Estes modelos, por esta razão, “não estavam preocupados em fazer qualquer tipo de questionamento mais radical relativamente aos arranjos educacionais existentes, as formas dominantes de conhecimento ou, de modo mais geral, à forma social dominante” (SILVA, 2016, p. 29-30). Assim, as teorias tradicionais alicerçavam-se sobre saberes estanques, o *status quo* do conhecimento e a total passividade sobre aspectos da organização educacional, assim vistos, como inquestionáveis e irrefutáveis.

Por outro lado, “as teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam a colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais”

(SILVA, 2016, p. 30). Vários intelectuais, então, em oposição as teorias tradicionais, debruçam-se sobre uma perspectiva crítica do currículo, trazendo o aspecto ideológico da escola, os aspectos que demonstram currículos elaborados para a instauração de uma escola capitalista e as relações de opressão postas nas escolas e, para mais, a necessidade da participação da comunidade escolar na construção das propostas curriculares. Dessa maneira, o currículo é concebido como uma invenção social e as grandes questões estão nos questionamentos, ou seja, o que fará parte do currículo, quais conhecimentos serão privilegiados.

Por fim, as teorias pós-críticas encontram ancoragem nos debates acerca do multiculturalismo, do feminismo e nas discussões de gênero, assim como, nas discussões de raça e etnia, entre outros. Diferentemente do pensamento crítico sobre o currículo, o pós-crítico se alicerça nos propósitos da pós-modernidade, do pós-estruturalismo, pós-colonialismo e nos Estudos culturais, os quais veem o currículo a luz do distanciamento das metanarrativas marxista e positivistas e dos discursos universalistas, sem conceber passivelmente as definições de verdade impostas pela ciência e na tentativa de romper com as dicotomias entre conhecimento/poder, cultura/política, estética/interpretação, ou seja, uma tentativa de equiparação das formas de conhecimento.

Com isso em mente, por mais que Silva (2016) tenha mencionado sobre as teorias tradicionais e a possível afirmativa de que tenham sido abandonadas a muito tempo, acreditamos que o mantimento das teorias tradicionais na estrutura escolar ainda se encontra enredadas nos olhares das pesquisas, das práticas de ensino, entre outros. Na Linguística Aplicada, por exemplo, na busca pelo distanciamento do modo retórico e modo lógico-gramatical para o ensino de línguas (FARACO, 2001), o abandono destas características, talvez, ocorra somente como uma tentativa constante, pois ainda se apresenta como raiz emaranhada nas práticas de ensino de línguas.

Diferentemente do que se pensa sobre as teorias tradicionais, as teorias críticas e pós-críticas brindam os estudos e as práticas, até certo modo, com reflexões que extrapolam a inocência teórica de certas filiações a partir da reflexão teórica de diferentes perspectivas científicas. Em vista disso, com foco nas teorias críticas, não se pode negar que o caráter emancipatório, de consciência da validação dos conhecimentos e as relações de dominação visualizadas no currículo não sejam pontos chave na articulação entre currículo e contexto sócio-histórico.

Em contrapartida, por seu aporte epistêmico, as teorias críticas confluem para uma concepção de sujeito totalmente atrelada ao centrismo cognitivista, mas especificamente, “um projeto arrogante, exclu-

dente” (MIOTELLO, 2010, p. 92). Além do mais, a autonomia como grande carro de veiculação dos processos de universalização que corroboram para os processos de massificação e produtividade.

As teorias pós-críticas, por dirigirem seu olhar para questionamentos dos crivos da verdade dos conhecimentos, os quais fazem parte do poder que é enfaticamente questionado nesta perspectiva, colocam-se em oposição as teorias críticas por assumir o fim das metanarrativas e por entender que “a teorização crítica é ainda dependente do universalismo, do essencialismo e do fundacionismo do pensamento moderno” (SILVA, 2016, p. 115).

Neste sentido, as teorizações que fundamentam uma perspectiva pós-crítica do currículo, por consequência de suas concepções e asserções em contraponto as teorias críticas, retratam elementos, marcam conceitos que individualizam, subjetivizam e, por seguinte, tomam o sujeito da sua insularidade. Nesta perspectiva, distanciados da consciência e singularizados ao extremo a partir de dicotomias sociais de classe, gênero, raça, etnia, etc.

Tanto a perspectiva crítica quanto a pós-crítica, atentam-nos a necessidade de uma reflexão mais apurada sobre as diferentes relações teóricas para a construção curricular e, neste sentido, são de suma relevância para as discussões que tangenciam os mecanismos políticos que autorizam determinada escola a falar sobre o currículo ou não.

No movimento contrário, as políticas, com vistas a priorizar aspectos teóricos, elegem as vozes sobre o currículo tendo em vista a convergência de ideias e prioridades. Assim, independentemente do movimento no jogo entre epistemologia, política do currículo e currículo, “a política curricular, metamorfoseada em currículo, efetua, enfim, um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros” (SILVA, 2010, p 11).

3.1 A (RE)CONSTITUIÇÃO CURRICULAR: CAMINHOS E PROPOSIÇÕES

Conforme Almeida Filho (2008) os cursos de Letras, isto é, os cursos que tratam da formação de profissionais para as atividades relacionadas à linguagem, têm passado por diversas intempéries e crises. Dentre as causas apontadas pelo autor, menciona-se a “estagnação dos currículos que não conseguem acompanhar novas demandas da vida contemporânea aos profissionais da área da linguagem” (p. 33).

Por mais que o autor tenha se debruçado durante sua obra levantar aspectos curriculares do ensino de línguas para futuros professores, cremos que a reflexão sobre o tema seja pertinente para a reflexão do ensino de língua para a tradução e a interpretação de Libras. Conforme o autor (*op. cit.*),

As disciplinas de língua propriamente ditas ficam sempre aquém em espaço curricular ao necessário para viabilizar uma formação de alto desempenho no âmbito da linguagem. Nessas condições [...], há décadas, encontra [-se] cada vez mais dificuldades em combinar a velha fórmula curricular com o mundo real cada vez mais exigente, complexo de um mercado de trabalho em fluxo e do universo de interesses cada vez mais sofisticados do mundo de hoje (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 35).

Nesta perspectiva, conforme exposto, enfatiza-se que a composição curricular, de uma forma ou de outra, precisa ser pensada em congruência com os movimentos e processos relacionados ao mercado de trabalho, contudo, tender e direcionar o desenho curricular unicamente a lógica do mercado fortemente conflituoso e com perspectivas embasadas na competitividade, pode tender a um modelo restrito de educação, na qual todos os pontos de articulação da prática pedagógica, desde a composição documental institucional até o chão de sala de aula, reverberam em detrimento da profissionalização, enquanto se imagina que a melhor perspectiva esteja da emancipação (BRITTO, 2012).

Para além disso, a composição curricular sofre alteração a partir de diferentes fatores, inclusive, a entrada de novas formas e percepções teóricas, assim como, principalmente, necessidades emergentes e relacionadas ao cenário societal que se apresenta na conjuntura comunitária na qual a universidade esteja inserida. Assim sendo, essas questões têm projetado a reestruturação dos currículos de Letras que, por sua vez, apresentam uma certa morosidade nos trâmites pedagógicos e administrativos da reformulação curricular.

Falar sobre mudança curricular, neste *continuum*, exige

mudança, e não meros remendos, deveria exigir um repensar dos objetivos, terminalidades, focos ou ênfases filosófico-científicos dos conhecimentos reputados como essenciais na

formação dos profissionais da linguagem, do corpo docente já existente nos departamentos e setores, dos departamentos que abrigarão os mestres e doutores na faculdades e centros (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 35).

Isto posto, percebe-se que a reformulação curricular, o repensar sobre este documento está para além das negociações e nomenclaturas disciplinares, pois, nestes termos, mais atentamente falando, o aspecto referente aos conteúdos contemplados na estruturação curricular é de suma importância: os objetivos e as concepções que compõem o pano de fundo do desenho curricular para a continuidade do trabalho pedagógico, e não obstante, a permanência e êxito dos ingressantes no curso.

Assim sendo, de modo mais genérico, como aponta Sguirssardi (2011) com vistas a pontuações relacionadas ao currículo da educação superior, a observância do tripé ensino-pesquisa-extensão deve ser vista com especial atenção, tendo em vista que dar prioridade a um em detrimento de outro da tríade ensino-pesquisa-extensão, acometerá a presença de marcas bastante específicas na organização curricular, que por sua vez, influenciará no percurso formativo dos alunos. Dar luz à tríade em sua totalidade, desse modo, faz com que a documentalização curricular seja fruto e objeto de projeções dos contornos formativos na totalidade da função da universidade quando articuladas ensino-pesquisa-extensão.

Por outro lado, como aponta o mesmo autor, muitos documentos institucionais, inclusive a LDB e outros decretos,

se encarregam de aprofundar o modelo neoprofissional da universidade de ensino, que é exclusiva e predomina em mais de 90% das cerca de 2.500 IES do país, e que tem, hoje, no centro universitário o exemplo acabado dessa burla da Lei: autonomia de criação de cursos, por exemplo, sem a obrigação de promover a associação entre ensino, pesquisa e extensão (SGUIRSSARDI, 2011, p. 67-68).

As razões que levam este tipo de afirmativa estão muitas vezes atreladas ao tipo de formação específica esperada e, ainda mais, às finalidades que tangenciam toda a estruturação do desenho curricular entre outros elementos envolvidos no processo pedagógico. Ao mencionar o

modelo neoprofissional, o autor lança a reflexão para os atrelamentos da educação às lógicas de produção e consumo do mercado de trabalho.

Os reflexos deste tipo de entrada estão, grosso modo, dispostos das mais diversas maneiras, nos mais diversos momentos do transcurso formativo do aluno e evidentemente marcados nas construções curriculares. A partir das colocações anteriores, acredita-se que há um vínculo indissociável entre as (re)construções curriculares e a grande tendência mercadológica posta no pensamento neoprofissional, constantemente arrastado pelo

modelo de acumulação da economia, da concepção operacional e funcional da universidade para os interesses da reestruturação produtiva da superexploração do trabalho; da ciência como mercadoria capital para os objetivos do lucro e da acumulação, até, em outros, o modelo de pós-graduação, cada vez mais uniformizante patrocinado pela agência de regulação Capes (SGUIRSSARDI, 2011, p. 58).

De maneira convergente com o que preconiza o autor, ratificamos a percepção exposta em relação a emergência atual deste tipo de posicionamento nas universidades brasileiras. A ciência como capital, conforme dito, está claramente marcada, por exemplo, na corrida alucinada por reformas regimentares em vários programas de pós-graduação no Brasil, os quais tornam seus regimentos internos campos de coercitividade, regados de expressivas exigências em um tempo descomunalmente dispar do mundo de carne e osso, quase que unicamente para atender as demandas das agências de fomento.

A grande questão posta, inclusive prova deste exemplo acima, está nas dificuldades de um processo educacional que considere mais nitidamente as especificidades do seu aluno, ou seja, a conjuntura social daqueles que também constituem os programas de pós-graduação. Nestes moldes, o social não é foco de atenção, pois os olhares estão delineados para atender a criterização posta pelas grandes empresas na perspectiva da competitividade. Ainda em outras palavras,

muito por influência da globalização da economia e do renascer das políticas neo-liberais, as razões prioritárias para o alargamento dos sistemas de educação superior passaram a ser fundamentalmente determinadas pelas necessidades de mer-

cado, da competitividades econômica, em vez da satisfação das necessidades sociais (FERRERIA, 2011, p. 92).

A desatenção dos desejos sociais em detrimento a perspectiva tecnocrata nascida a fórceps na Educação, nada mais é do que um movimento naturalizado por todos que assinam (BAKTHIN, 1993) e ratificam tal discurso. Assim, “assistimos como que a uma crescente precariedade das formações e a um tempo de vida cada vez menor de profissões e de postos de trabalho, que até poucas décadas era para toda a vida” (FERRERIA, 2011, p. 92).

A esta questão, debruça-se Geraldi (2010a) em sua obra intitulada “A aula como acontecimento”. Nela, o autor tangencia a discussão sobre esta mesma temática ao pensar a relação entre escola e mercado de trabalho

Ideologicamente, os discursos hegemônicos proferidos não incorporam como problema estrutural seu processo de exclusão cada vez mais forte e cada vez mais universal. Ao contrário, dão a entender que os ‘desempregados’ têm que passar por novos processos de formação para obterem lugar no mercado de trabalho, modificado pela tecnologia avançada. Como se re-orientações profissionais fizessem aparecer novos postos de trabalho, sugados pela tecnologização e pela redução dos sujeitos capazes de consumo. Como se o problema fosse conjuntural e não estrutural. (p. 90-91).

Este processo, brilhantemente evidenciado por Geraldi (2010a), evidencia os limiares de todo o traçado e do projeto de culpabilidade atribuído aos processos escolares, pois, por um lado, se o sujeito não ingressa no mercado de trabalho não atende as demandas estabelecidas pela competitividade, conforme já dito anteriormente, e, como forma de compreensão, os processos escolarizados estão falidos e antiquados relacionados as demandas e exigências mercadológicas.

Por outro lado, Geraldi (2010a) atenta-nos para os mecanismos de avanço tecnológico que reduzem os espaços de trabalho. Ora, se a competitividade se torna um dos elementos que consolidam o mercado, as exigências nela incumbidas estão intrinsecamente relacionadas as vagas de trabalho disponíveis e não essencialmente a formação e qualificação da mão de obra.

Assim, sem clareza deste processo, as instituições de ensino têm se desdobrado para responder as exigências de um mercado altamente competitivo por via da incalculável carência de vagas de trabalho. Mesmo dessa maneira, com parcela considerável na responsabilização deste processo, a escola é chamada “a uma vocação que não é a sua: a de estacionamento provisório de mão de obra descartada pelos modos tecnológicos globalizados de produção” (GERALDI, 2010a, p. 91).

A educação, além de ser vista como local de aportagem para estas demandas injustamente atribuídas, sofre com a culpabilização e com a caracterização de um espaço de salvação para os que não avançaram. A partir desta projeção, a corrida por atender uma demanda inesgotável de sujeitos continua em caráter cíclico: enquanto a tecnologização avança, os conhecimentos se tornam antiquados as demandas técnicas e a educação segue sem fôlego para uma reformulação curricular, por exemplo, que atenda na integridade ou com o mínimo de êxito as exigências.

Estas questões que atrelam a responsabilização dos processos educacionais à não integração dos sujeitos aos postos de trabalho só se alicerça por via de concepções que tragam convergência sobre esta ótica. Assim sendo, na próxima seção, abordar-se-á sobre a concepção de competência articulada por alguns teóricos e seus diferentes contornos, a qual, para a reflexão deste trabalho, se torna fundamental tendo em vista os modelos de ensino de línguas na formação de tradutores e intérpretes de Libras que, de certa maneira, alicerçam-se nesta mesma base conceitual.

3.2 A LÓGICA DAS COMPETÊNCIAS E A PROPOSIÇÃO CURRICULAR

A lógica neoliberal toma proeminência dentro dos currículos por via da necessidade de alcance de metas formativas. O objetivo de sanar as demandas de um mercado cada vez mais exigente, o qual atribui o caráter da competitividade nas relações de trabalho e emprego, leva à construção curricular e pedagógica tendenciosamente à inúmeras modificações curriculares e para o alcance destas demandas.

Exigir dos competidores aos postos de trabalho formação relacionada a determinadas práticas instrumentais, é exigir também dos processos educativos escolares a responsabilidade de atender tais demandas e, conseqüentemente, todo o insucesso do ato de competir torna-se culpa da escola, da Educação como um todo. Neste sentido, acredita-se que a lógica do desenvolvimento de competências tem sido elemento propul-

sor deste tipo de concepção para atender, especificamente, as exigências formativas para o ingresso e atuação no mercado de trabalho.

O uso do termo competência, conforme Dias (2010), tem se evidenciado a partir dos anos 70, cuja ênfase está vinculada à qualificação profissional, ou seja, dentro de uma lógica empresarial, na qual emergem questões relacionadas aos postos de trabalho, ao coletivo, à organização. Assim, a conceitualização da palavra “competência” está ligada a questões laborais e de emprego prioritariamente, à questões de flexibilização e precariedade.

Contudo, vale ressaltar que o uso conceitual do termo competência não tem sua origem dentro do escopo das relações de trabalho e emprego, mas sim, mais enfaticamente, dentro dos estudos da Linguística Moderna (Estudos da Gramática Gerativa) na década de 40 por Noam Chomsky. Mais tarde, por outros tantos teóricos, inclusive, com outros contornos conceituais, como, por exemplo, os estudos de Dell Hymes quando refere-se ao conceito de competência comunicativa.

Deste modo, com o crescimento de discussões na lógica das competências e por ter se difundido na Educação, diferentes instrumentos regimentares têm mencionado tal questão bem como sua problematização. Conforme Ricardo (2010), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – PCNs – (1996) é um exemplo de documento institucional brasileiro que atenta para esta questão em seu texto introdutório ao reiterar que

a formação escolar deve possibilitar aos alunos condições para desenvolver competência e consciência profissional, mas não restringir-se ao ensino de habilidades imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho (BRASIL, 1997, p. 34).

Além de orientar a formação escolar no sentido do ensino para o desenvolvimento de competências, o próprio documento alerta para a não cedência as demandas e ordens de mercado. Assim como menciona Dias (2010) sobre a origem do termo competência atrelado as questões de mercado nos anos 70, os PCNs alertam para este movimento supostamente tendencioso de direcionar a construção escolar para as restritas demandas de mercado.

Advogando a favor da noção de competência, Dias (2010) afirma que pensar este conceito na Educação é refletir em convergência de

Uma abordagem ao ensino/aprendizagem [...] [que] incita a considerar os saberes como recursos a serem mobilizados, a trabalhar por meio de problemas, a criar e/ou (re)utilizar novas metodologias de ensino/aprendizagem, a negociar e a desenvolver projectos com os alunos, a optar por uma planificação flexível, a incentivar o improviso, a caminhar no sentido de uma maior integração disciplinar, na direcção do desenvolvimento de um trabalho multidisciplinar (p. 76).

A formação por competências, nestes moldes, procura facultar aos sujeitos autonomia e preparo para a tomada de decisões e resoluções de problemas, com vistas à avaliação situacional, mobilização de saberes para ações adequadas a cada situação. Nas palavras de Dias (2010), “a tomada de decisão (expressar conflitos, oposições), a mobilização de recursos (afectivos e cognitivos) e o saber agir (saber dizer, saber fazer, saber explicar, saber compreender) são as características principais da competência” (p. 75).

Uma abordagem por competências enaltece o que o discente aprende por si, o aprender a aprender, a construção pessoal do saber através da interacção. Enaltece o conhecimento enquanto instrumento de aquisição de competências, elogia os conteúdos enquanto meios possibilitadores de desenvolvimento de competências. Valoriza o método pedagógico e a aprendizagem, superando a dicotomia teoria-prática e enraizando os valores educativos da escola do século XXI (DIAS, 2010, p. 74).

A formação por competências, sendo assim, enfatiza o carácter autónomo do aluno, ou seja, o conhecimento como objeto do aprender e, também, como mecanismo de aprender. O acúmulo histórico dos diversos campos do conhecimento, a esta luz, servem como conteúdo e como ferramenta de ação, pois entende-se que o sujeito competente está para além daquele que detém e que transita por determinado campo do saber, isto é, os usos e ações nos quais os conhecimentos sejam pontos de ancoragem para determinada prática. Em outras palavras,

Ser competente será ser capaz de recorrer ao que se sabe para se realizar o que se deseja/projecta. O indivíduo competente será aquele que, num de-

terminado domínio, enfrenta eficazmente uma situação inesperada, mobilizando e conjugando saberes, saberes-fazer e técnicas. (DIAS, 2010, p. 75).

Em contraponto a esta perspectiva, Ricardo (2010) como já mencionado anteriormente, pleiteia que a noção de competências está direcionada para a lógica do mercado e fortemente atrelada as qualificações técnicas, pois, com tal característica, os trabalhadores se tornam menos suscetíveis a eventuais crises do mercado e fortalecidos no que tange a automatização industrial. Além do mais, a ponto de partida, as competências seriam “uma qualificação acrescida de um saber-fazer, incluindo-se atitudes do empregado no ambiente de trabalho”. (RICARDO, 2010, p. 607).

O autor alega que elementos individuais dos trabalhadores, como, responsabilidade, iniciativa, comunicação, empreendedorismo, são características ampliadas em detrimento de qualificações técnicas que não corresponde a uma formação direcionada a uma ocupação específica, mais sim, uma formação generalista.

Isso desloca a responsabilidade da formação para o sujeito. A emergência da noção de competências nessa perspectiva e a não percepção da qualificação como um processo histórico e social enfraquecem as conquistas coletivas e põem em conflito interesses pessoais e coletivos, liberando o Estado de regulamentações, uma vez que se fortalecem as relações entre empregado e empresa. (RICARDO, 2010, p. 608).

De maneira geral, Ricardo (2010) está alertando para um processo formativo que corresponda e satisfaça, exclusivamente, as necessidades do empregador com vistas as demandas emergentes das necessidades do espaço de trabalho. Acreditamos que os investimentos não estejam atrelados para um processo educacional no qual ao sujeito seja facultado a emancipação, como muito bem discutem as teorias de aporte Marxista, mas uma autonomia que circunde, *a priori*, as exigências e precisões do espaço de trabalho.

Neste caso, para além das relações de trabalho, o processo formativo alicerçado no ato de conjugação entre características pessoais do trabalhador e o ferramental necessário para a atividade de trabalho, lança mão da responsabilização do empregador no processo educativo,

pois enfatiza o sujeito como grande responsável e a Educação como culpada pelos fracassos advindos do mercado de trabalho no jogo da competitividade. Se há insucesso dos sujeitos enquanto profissionais e a conquista frustrada de espaço de trabalho é presente, o mercado está livre de culpa por não ser responsável em nenhuma medida.

Ainda sobre esta mesma perspectiva, Ricardo (2010) enfatiza que

Ao mesmo tempo em que se atribui a origem da noção de competências à educação técnico-profissional, sua transposição para a educação geral, assim como suas críticas, exige cuidados, pois são formações distintas, ainda que estejam imersas em um mesmo contexto histórico e sociocultural. Nesse sentido, ambas as formações buscam responder de diferentes maneiras às mudanças sociais. (RICARDO, 2010, p. 608).

Este tensionamento apresentado pelo autor revela certa fragilidade no que tange a função social da Educação e, ao mesmo tempo, superestima a relação teoria e prática na aproximação exacerbada entre escola e trabalho. Entende-se, nesta perspectiva que

a educação de competências põe a ação educativa, em especial a educação escolar, num padrão de ajustamento e adequação ao real imediato, como se aprender não dissesse respeito à apropriação do conhecimento e do fazer da vida, como se conhecer fosse um processo intelectual abstrato preenchível a cada vez por *inputs* informacionais (BRITTO, 2012, p. 92).

A ação educativa, assim chamada por Britto (2012), quando excentricamente aproximada da educação por competências, de certa forma, insulariza as práticas sociais com determinados conhecimentos acumulados na história da ciência a usos direcionados, unicamente, as relações de trabalho. Ao mesmo tempo, questiona-se o papel das instituições de ensino que estão sob tutela deste tipo de perspectiva, pois se por via da educação por competências o aluno está conformado ao real imediato, a Educação perde seu sentido e suas instituições, neste sentido, servem como espaço de robotização do social.

A grande questão dentro da perspectiva formativa por competências, a qual se apresenta como condição fundante nas propostas pedagó-

gica em muitos documentos institucionais, reside em pensar a educação escolar, exclusivamente, para o aprimoramento técnico e tecnológico com foco no procedimental. Por mais que esteja posta a impossibilidade de abandono desta perspectiva, a educação escolar, nos seus mais diversos níveis, precisa propiciar aos alunos a compreensão de “que a função da educação escolar é promover o sendo crítico e dos conhecimentos que ultrapassam a vida cotidiana” (BRITTO, 2012, P. 95).

Os desafios, neste sentido, estão na reflexão sobre os contornos de uma formação, inclusive, em nível de graduação, como no Letras Libras Bacharelado. Além desta lógica educacional regida pelos construtos teóricos da lógica das competências, muitos pontos de articulação teóricos estão direcionando seus estudos para esta demanda, dada que a presença desta lógica se dá em toda a esfera de produção social.

Por mais que muitos teóricos e pesquisadores tenham se debruçado em proposições de (re)significações do conceito de competência nos estudos em linguagem (HYMES, 1972; MORATO, 2008; LINDEN, 2014), acredita-se que o conceito carrega, impreterivelmente, características de sua gênese e, mais fortemente ainda, de um ponto de vista prático sobre o conceito quando se pensa o alvoroço do ineditismo do conceito em documentos institucionais e nas práticas formativas relacionadas ao mercado de trabalho presentes nos discursos escolares.

Com isso, não se quer dizer que pensar a formação profissional de intérpretes e tradutores de Libras ou de qualquer profissional não deva se estruturar na presença de caminhos que estabeleçam competências para o trabalho. Contudo, alerta-se para a necessidade de uma reflexão apurada e criteriosa do projeto de sociedade que a Educação brasileira está comprometida a desenvolver: sujeitos cerceados unicamente para o desenvolvimento de tarefas relacionadas ao trabalho ou sujeitos que transitem socialmente nas mais diferentes esferas sociais por via de diferentes objetos culturais de maneira emancipatória?

Como já mencionado, diferentes pontos de vista teóricos se desenvolveram nesta lógica de competência e hoje são objetos de estudos nas universidades. Obviamente, não há pretensão em demonizar ou lançar à desimportância os construtos teóricos e metodológicos legitimados academicamente neste sentido. Mais que isso, propõe-se refletir, discutir e evidenciar as especificidades e nuances que estão, conseqüentemente, atreladas às teorias sob o viés da competência (no sentido meramente mercadológico/tecnicista). Por fim, desenvolver as competências pode ter seu lugar na formação, e não há problemas em assumir esse viés, mas assumindo sempre com a leitura dos diferentes cerceamentos epistemológicos que advém desta concepção é questão capital.

Na sequência, apresentaremos os procedimentos metodológicos desenvolvidos para este trabalho a fim de constituirmos os registros da pesquisa. Apresentamos o cerceamento teórico-metodológico da pesquisa de base etnográfica, as ferramentas de investigação, a caracterização do campo de pesquisa e, por fim, a forma de geração dos registros no que tange a prática investigativa e interpretativa.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa dentro dos espaços escolares, ou seja, o espaço escolar e as relações sociais aí instauradas, exige a reflexão de aspectos da intersubjetividade dos atores sociais neste espaço. A pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, como foco metodológico deste trabalho, localiza-se

na busca pela indagação dos significados das situações cotidianas que se apresentam nas escolas. Por tal motivo, dá-se ênfase no estudo do micro, de análise qualitativa e na recuperação do sujeito (OSORIO, 1997, n. p.).

Neste mesmo sentido, como afirma Fritzen (2012)

pesquisar a escola, como locus de construção de práticas sócias e de discurso pelos próprios atores sociais que compartilham esse espaço diariamente e pelo atravessamento de diferentes vozes extra muros escolares, tem-se constituído um desafio que nos inquieta e nos inspira a gerar compreensão mais aprofundada do espaço escolar (p.55).

Conforme o exposto, a pesquisa qualitativa possibilita clarear a escola como o espaço do vivido e de vivências relacionadas as eventicidades dos espaços sociais como um todo, em toda a sua abrangência com o social. A sala de aula, neste caso, é vista dentro dos caminhos do acontecimento (GERALDI, 2012) e a pesquisa escolar, neste contexto, oferta a possibilidade de interpretação deste espaço social e para fora de suas fronteiras, isto é, um mecanismo metodológico que “descreve eventos do ponto de vista, pelo menos em parte, dos vários atores envolvidos, com a preocupação de compreender e enfatizar os significados que esses eventos têm para os membros do contexto” (FRITZEN, 2012, p. 56).

Evocando a Etnografia Educacional como uma opção de caminho metodológico para a pesquisa escolar, destacamos que o esforço empenhado nas investigações na escola está fortemente atrelado a desvelar o cotidiano do ambiente escolar tendo em vista o sujeito e, além disso, “a investigação de sala de aula ocorre sempre num contexto permeado por

uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador” (André, 1995, p. 37).

Arriscamos dizer, a partir do exposto, que as práticas sociais globais são constituídas pelas microações dos atores sociais. A escola, por sua vez, apresenta esta mesma dinâmica e se constitui das características do substrato social do seu entorno, da realidade socioeconômica dos participantes, das relações de poder entre seus participantes e a ordem institucional maior. Pensar a pesquisa em Educação lança a visualização dos constituintes deste local e

conhecer a escola mais de perto significa colocar a lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, apreendendo as forças que impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos e modificados. (ANDRÉ, 1995, p. 41).

André (1995) ainda retrata três dimensões nos estudos da prática escolar. Para a autora, pesquisas desta ordem exigem a reflexão sobre o institucional ou organizacional, que se destaca como as formas de organização pedagógica e sistematização da estrutura de gestão escolar. Esta dimensão da escola é decisiva, dado os afetamentos que as formas de condução institucional desencadeiam em sala de aula, na formação do aluno e, da mesma maneira, assume-se que o tensionamento entre a práxis social e o aspecto institucional da escola forcem modificações no seu delineamento. Para a autora, ter a leitura sobre essa dimensão dentro da pesquisa requer contato direto com o pessoal responsável sobre o administrativo da escola, acompanhamento de reuniões e atividades escolares e, além disso, vistas aos documentos institucionais que permeiam a condução pedagógica da escola, como, o Projeto Político Pedagógico (PPP), a constituição curricular, entre outros.

A segunda dimensão intitulada como instrucional ou pedagógica se refere as situações de ensino, nas quais o encontro “professor-aluno-conhecimento” (p. 43) acontece. Estão localizadas nesta dimensão todas as questões que envolvem diretamente a sala de aula e os participantes deste encontro. A tarefa de investigação, neste âmbito, conforme a au-

tora, tende a visualizar a dinâmica de sala de aula, a constituição de vida dos participantes desta cena, a situação concreta de alunos e professores, assim como, os conteúdos e formas de trabalho.

Por fim, a sociopolítica/cultura se apresenta como a terceira dimensão nos estudos do espaço escolar. Nesta dimensão estão postas questões mais macroestruturais nas quais a prática escolar está inserida. Assim, é requisitado das pesquisas que tenham o olhar direcionado ao momento histórico, os aspectos políticos e sociais circulantes socialmente falando.

Desta maneira, pensar a Etnografia Educacional, inclusive como base para este trabalho, exige do pesquisador um olhar sobre estas dimensões, contudo, um olhar que as perceba em contínua coocorrência e dialogia, pois, no espaço das relações sociais cotidianas, os processos e as vivências não se submetem aos enquadres teóricos que constituem a elaboração da pesquisa.

O ponto de vista teórico-metodológico serve, antemão, de base e aporte para a definição da mirada ao espaço de pesquisa e, tendo em vista as questões discutidas com atenção especial àquelas postas por André (1995), reflete-se a necessidade e valor de mecanismos metodológicos e técnicos que convirjam com esta realidade, no intuito de dar proeminência a abrangência necessária para a compreensão dos fatos sociais escolares, os quais se apresentam, sem dúvidas, numa lógica bastante complexa.

4.1 FERRAMENTAS DE INVESTIGAÇÃO DA PESQUISA

Para o desenvolvimento desta pesquisa, consideramos os pressupostos filosóficos da abordagem etnográfica no sentido das entrevistas realizadas, bem como nos respaldamos metodologicamente no uso da pesquisa documental. Esta última (também referida como pesquisa de arquivos) pode ser tratada como a atenção destinada aos documentos e diferentes materiais que circundam a temática da pesquisa, os quais podem clarear alguma questão referente a pesquisa empreendida pelo pesquisador. Neste caso, o desafio do pesquisador é de “encontrar essas fontes de informação, torná-las inteligíveis [...] e ajudar a preservá-las para futuros pesquisadores” (ANGROSINO, 2009, p. 70).

Além disso, com o objetivo de revisitar questões institucionais firmadas pelos envolvidos

a pesquisa em arquivos raramente sustenta-se sozinha como habilidade etnográfica, embora certamente possa fundamentar um estudo independentemente respeitável se a pesquisa de campo de primeira mão não for exequível. Mas quase sempre fica mais fácil acessar e interpretar materiais arquivados quando o pesquisador tem experiência em primeira mão na comunidade em estudo, e quando ele ou ela pode verificar as inferências feitas a partir dos dados arquivados em entrevistas com membros da comunidade estudada. (ANGROSINO, 2009, p. 70).

Por isso a importância de pensar-se a pesquisa de arquivos e documentos conjugada as demais ferramentas, no que tange o desvelamento das características do eixo estudado. Como apontado, o pertencimento ao grupo estudado, de certa forma, conduz a maneira de acesso aos documentos e arquivos, pois acredita-se que os caminhos para chegar até eles sejam melhor conhecidos por aqueles que vivenciam o local. Sá-Silva, Almeida e Guindani, (2009) destaca que a

justificativa para o uso de documentos em pesquisa é que ele permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros. (p. 2).

Esse caráter de historicização da constituição de determinado eixo social defendida atribuído as pesquisas documentais trazem a possibilidade de visualização de determinado fazer social, no caso deste trabalho os PPPs e suas respectivas propostas curriculares, com o intuito de conhecer os caminhos percorridos, os quais podem auxiliar para a efetividade de ações que prezem pelo acúmulo adquirido.

Pensar o documento institucional como um forma de obter dados em pesquisa traz consigo forma de ver e de conceber tais objetos e eventos do ponto de vista de quem o elaborou, ou seja, a textualidade posta nos documentos demonstram aspectos que cerceiam os desenhos teórico-filosófico que os responsáveis pelo desenvolvimento do texto deixam na textualidade.

Assim, conforme Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), torna-se de suma importância para a pesquisa documental ter em mente alguns aspectos relevantes para as análises no que tange o documento em si. A primeiro deles é o contexto histórico que o documento analisado está inserido e o olhar atento aos possíveis impactos que o documento absorve do momento histórico do qual é originário. Na sequência, mencionam o autor ou aqueles que expressam no documento suas inscrições teóricas e demais informações que são relevantes para a caracterização do texto. A autenticidade e a confiabilidade da informação transmitida tendo em vista a origem do documento. Por último, apresentam o natureza do texto e suas finalidades.

Assim sendo, ter acesso aos documentos oficiais, por exemplo, pensando o ensino de línguas, como aponta Lucena (2012), em convergência com o ferramental disposto pela Etnografia, conduz a investigação ao tensionamento, pois, “compreender os discursos presentes nos documentos oficiais em contraponto com os discursos da comunidade escolar” (p. 122), requer do pesquisador o manuseio de todas os métodos em convergência ao tema da pesquisa.

Os documentos curriculares, neste sentido, pensando a realidade educacional aqui proposta, são materiais de estudo nos trabalhos com base na Etnografia em Educação (ANDRÉ, 1995) e

importa aqui destacar que as críticas à organização curricular no ensino de línguas e aos documentos oficiais servem, principalmente, para no alertar para a necessidade de uma abordagem metodológica que foque em relações de poder, nos meios de reprodução e naturalização de práticas sociais que vão se construindo através da linguagem (LUCENA, 2012, p.124).

Assim, a pesquisa de base etnográfica da análise documental e das entrevistas, conforme Angrosino (2009), torna-se um aparato metodológico interessante para pesquisas que partam do eixo social como premissa e como espaço de ausculta do vivido, ou seja, em convergência com a Etnografia

a antropologia dialógica situa a voz local em uma posição proeminente com a finalidade de dar aos leitores acesso mais direto ao modo que os membros representam suas próprias ações, assim como, o modo que tratam com os investigadores

de campo e como atendem as demandas do trabalho de pesquisa (DURANTI, 2000, p. 129).

Outra ferramenta da investigação importante é a entrevista que, a prima vista, pode ser considerada como

de fato interativa, no sentido de acontecer entre pessoas que se tornaram amigas enquanto o etnógrafo foi observador participante na comunidade [...]. Mas, por outro lado, é necessário ultrapassar os parâmetros de uma simples conversa amistosa, pois o pesquisador precisa mesmo descobrir certas coisas e deve estar atento para manter a conversa sob controle – tudo isso sem demonstrar arrogância ou impaciência (ANGROSINO, 2009, p. 61-62).

Assim sendo, o caminho percorrido na pesquisa de aporte etnográfico exige do investigador caminhar na coleta de dados, no intuito de munir-se de informações e questões que projetem responder as questões de pesquisa para, em outro momento, esclarecer pontos que tenham se apresentado como não muito claros para as finalidades da investigação. As entrevistas apresentam especificidades e nuances, conforme mencionado, que extrapolam uma simples conversa, exigindo do pesquisador entender a entrevista como sistemática, não restritamente ligada a estruturação da prévia da entrevista, mas que o olhar do pesquisador seja em convergência com os objetivos da pesquisa.

Contudo, pelo caráter intrinsecamente aberto das entrevistas, ou seja, o momento da pesquisa que “flui interativamente na conversa e acomoda digressões que podem bem abrir rotas de investigações novas, inicialmente não aventadas pelo pesquisador” (ANGROSINO, 2009, p. 62), cobra-se do investigador atenção para novos elementos e nuances que implicam em informações relevantes para aspectos que o *outsider* não se atentou ao elaborar seus objetivos de pesquisa.

Mediante estas ponderações, o pesquisador que se utiliza das ferramentas da Etnografia, em especial as entrevistas, precisa estar atento para os elementos que cerceiam responder suas questões de pesquisa sem deixar de lado e sem abafar a voz dos participantes ao comentarem ou relatarem questões que tangenciem outros elementos e que sejam relevantes para a comunidade investigada.

Duranti (2000) ao tratar sobre a entrevista nos trabalhos etnográficos alerta para alguns detalhes referentes a essa técnica, pois existem

diferentes compreensões sobre o ato da entrevista, muitas vezes, sem consenso entre investigadores e participantes:

Os investigadores de campo devem se conscientizar de que cada comunidade possui seus próprios modos de conceitualizar o que é uma 'entrevista'. Quando, como pode acontecer, este evento comunicativo não entra em seu repertório cultural, considera-se a oportunidade de dar informações para que os membros da comunidade possam compreender o interesse do investigador em realizar uma entrevista (p.150, grifos do autor).

Neste sentido, Duranti (2000) menciona um fato que remete a reflexão do fazer etnográfico dos primórdios, no qual o civilizado parte para desvelar as vivências sociais dos povos autóctones. Contudo, esta reflexão cabe dentro da atual conjuntura dos trabalhos de base etnográfica, nos quais exista uma proximidade considerável entre espaço investigado e pesquisador, inclusive, eixos de pesquisa que o próprio investigador é participante por ser *insider* neste eixo societal.

Pensar o que significa um entrevista e as diferentes compreensões sobre este procedimento, alerta o pesquisador e, ao mesmo tempo, fornece um mecanismo de preparo para encarar situações dialógicas desta origem. A característica relativizada sobre os grupos estudados e as questões que cerceiam a entrevista, projeta o trabalho de investigação ao tratamento individual com cada participante de pesquisa, a saber, a forma individual de participar ou não deste momento, dado a ecologia local do ato de perguntar (DURANTI, 2000).

4.2 APRESENTAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

Com vistas aos objetivos aqui delineados, o curso de Letras-Libras Bacharelado na modalidade presencial coloca-se como campo de pesquisa para este trabalho. Historicamente falando, a Universidade Federal de Santa Catarina tem se destacado no cenário nacional pelo protagonismo na oferta do curso de Letras-Libras, tanto na o Bacharelado como a Licenciatura.

A oferta do curso de graduação em Letras-Libras, conforme Cerny e Vilhalva (2015), teve sua primeira oferta em 2006, a qual “[se constituiu] num duplo desafio: um curso concebido e desenvolvido tendo a Libras como a língua de formação e a modalidade a distância

como metodologia” (p. 37). Assim sendo, a primeira oferta do curso na UFSC ocorreu nesta modalidade e, mais especificamente, para a formação de professores, ou seja, o curso de Letras-Libras Licenciatura e não o Bacharelado.

O Letras-Libras, assim sendo, foi ofertado em vários estados do Brasil, especificamente, em “oito instituições de ensino superior conveniadas, possibilitando o oferecimento simultâneo da formação em diferentes regiões do país para 500 alunos (CERNY, VILHALVA, 2015, p. 37-38). A este ponto, assume-se o caráter multiplicador do curso dentro de uma formação inédita e de grande anseio por toda a comunidade surda (STROBEL, 2008).

Assim sendo, as 500 vagas ofertadas em diferentes estados do Brasil para ingresso no curso de Letras-Libras Licenciatura. Contudo, de acordo com o Decreto 5626/2005, estabelece-se um ranqueamento do perfil dos ingressos no curso de Letras-Libras Licenciatura na modalidade EaD, em linhas gerais, priorizando o ingresso de pessoas surdas em relação a entrada de pessoas ouvintes.

Estas medidas institucionais relacionadas ao ingresso no Letras-Libras Licenciatura foi, a grosso modo, motivo de efervescência por parte da comunidade de tradutores e intérpretes que também almejavam por formação específica para o trabalho. Com isso, “em 2007, a UFSC sofreu uma ação por parte de alguns candidatos ouvintes reivindicando a formação também para os profissionais tradutores e intérpretes [...]” (QUADROS, STUMPF, 2015, p. 11).

O processo impetrado apresenta diferentes argumentos legais e, neste caso, destaca-se o não ofertamento de cota de vagas para pessoas não surdas, ou seja,

Dispondo o Edital que poderiam candidatar-se todos os interessados dentro das categorias (a) instrutores surdos, (b) surdos e (c) ouvintes; e que os candidatos das categorias (a) e (b) teriam prioridade na classificação sobre os candidatos da categoria (c), esta prioridade não pode ser entendida como absoluta, de forma a alijar totalmente do ingresso no curso qualquer pessoa melhor classificada e que não fosse portadora de deficiência (BRASIL, 2006a, [s.p.]).

No texto do edital do processo seletivo para o ingresso do aluno para o curso de Letras-Libras Licenciatura não há menção sobre a relação de vagas para candidatos ouvintes, pois toda a concorrência das

vagas ocorreria entre instrutores surdos e surdos. Aos candidatos ouvintes, nestes moldes, aparentemente, as vagas ocupadas por estes seriam vagas remanescentes das categorias de instrutores surdos e surdos.

Por mais que esta medida tenha relação com as pontuações do Decreto 5626/2005,

Não é a intenção da Lei, nem se coaduna com seus princípios constitucionais. Embora válida a “ação afirmativa” no sentido de *priorizar* o acesso ao curso de formação aos deficientes, não pode ferir demais princípios constitucionais como a igualdade de condições no acesso ao ensino, à educação, à profissão e seu exercício. O candidato portado de deficiência concorre em igualdade de condições com os demais não-portadores na medida de suas desigualdades, ou seja, o edital já eliminou a desigualdade quando especifica que os candidatos surdos só concorrem entre eles e tem prioridade na classificação sobre os demais. Mas não pode eliminar totalmente do acesso ao curso de formação o candidato não-portador (BRASIL, 2006a, [s.p.]).

Historicamente falando, a vivência societal dos surdos sempre foi espaço de diferentes movimentos de opressão. Os surdos, pensando nesta lógica, foram durante muito tempo enfaticamente vistos a párea, de maneira alheia aos direitos e deveres sociais e, ainda que muito tenha mudado, muito ainda deve ser discutido e ampliado nesta discussão. A busca por este processo de emancipação da comunidade surda e o direito de acesso aos bens sociais têm sido pauta de luta de diferentes movimentos sociais que, enfaticamente, propõe-se pleitear a temática.

Por fim, “com esse processo a UFSC abre o curso de Letras-Libras Bacharelado, atendendo a demanda da formação dos tradutores e intérpretes, que contou em sua grande maioria com alunos ouvintes” (QUADROS, STUMPF, 2015, p. 11). O curso de Letras-Libras Bacharelado teve sua primeira turma no ano de 2008 e, além do Bacharelado, uma nova turma de Licenciatura, ambas turmas ofertadas em 16 estados brasileiros, totalizando a oferta de 900 vagas.

A criação do curso de Bacharelado em Letras-Libras apresenta um novo cenário para a formação de intérpretes e tradutores de Libras, pois, como dito anteriormente, a formação destes profissionais ocorria em nível de pós-graduação. Com a oferta em nível de graduação, inclu-

sive, expande-se mais significativamente as pesquisas dentro do espectro Libras, agora, inclusive, dentro dos estudos de sua tradução e interpretação.

Além disso, a abertura de um curso de graduação para formação de tradutores e intérpretes para este período foi de extrema importância e, sem dúvidas, advindo do inchaço nas demandas de trabalho relacionados à tradução e a interpretação, a evidente exigência da comunidade surda por mais qualidade nos serviços de tradução e interpretação e, por consequência, a necessidade de formação destes profissionais, e a busca pelo reconhecimento profissional. Nestes termos, Quadros (2012) menciona que

a habilitação de bacharelado possibilita uma política de interpretação de Libras para a efetiva integração das pessoas surdas na sociedade. Além disso, em nível de pós-graduação, a formação de tradutores e intérpretes de línguas de sinais tornou-se um componente dos Estudos da Tradução, alcançando assim o reconhecimento acadêmico. (p. 558-559).

O curso de Letras-Libras Bacharelado, efetivamente, ratifica as reivindicações da comunidade surda e de seus integrantes no que tange a formação de tradutores e intérpretes de Libras. As razões que fazem Quadros (2012) apontar os desdobramentos políticos que a formação de Bacharelado promove na integração dos surdos, possivelmente, está atrelada ao fortalecimento das questões políticas de inclusão dos surdos no cenário nacional.

Acredita-se, sendo assim, que os posicionamentos políticos sobre o trabalho de tradução e interpretação em convergência com o ferramental teórico e prático do campo de estudo sejam elementos de propulsão para que toda a comunidade surda, prioristicamente os surdos, tenham visibilidade e espaço nas mais diversas instâncias sociais a partir do posicionamento de pessoas não surdas que estejam embebidas da causa.

O avanço formativo trazido pelo curso de Letras-Libras Licenciatura e Bacharelado na modalidade à distância é evidente, dentre tantos motivos, pelo quantitativo de vagas ofertadas em convergência, digamos, com a audácia do projeto. Assim, a Universidade Federal de Santa Catarina se tornou referência nos estudos da língua brasileira de sinais e, para além disso, “formou as primeiras turmas deste curso em 16 estados

brasileiros, totalizando 767 licenciados e 312 bacharéis em Letras-Libras” (QUADROS, STUMPF, 2015, p. 11).

Para Quadros e Stumpf (2015) pensar a formação destes profissionais está fortemente atrelada as emergências formativas dos profissionais e, ademais,

vem ao encontro das determinações legais, contribuindo para a formação destes profissionais, além de viabilizar um processo de descentralização dessa formação oferecendo o curso em diferentes estados do país na modalidade a distância (p. 19).

Acredita-se que o momento histórico foi altamente favorável para a implementação e desenvolvimento do projeto. O momento histórico brasileiro após a o reconhecimento da Libras como língua da comunidade surda brasileira foi, inegavelmente, terreno fértil para o pleito de propostas como o curso de graduação em Letras-Libras e, além do mais, a coragem e depositada por todos os envolvidos no projeto.

Assim sendo, no mesmo levante da expansão do Letras-Libras Bacharelado e Licenciatura na modalidade a distância, a Universidade Federal de Santa Catarina projeta a abertura dos cursos de Letras-Libras Bacharelado e Licenciatura na modalidade presencial. Assim, iniciam-se outros meandros institucionais para a abertura do curso na modalidade presencial, dado o *know-how* adquirido com a oferta na modalidade EaD.

Em 2009 cria-se o curso de Letras-Libras Bacharelado e Licenciatura na modalidade presencial. A proposta curricular do curso de Letras-Libras presencial tem uma caracterização idêntica aos contornos curriculares do Letras-Libras EaD. Assim sendo, por se tratar de transposição do EaD para a modalidade presencial no que diz respeito à forma de ingresso, ao uso da Libras como a língua de instrução em sala de aula, entre outros detalhes, tais aspectos persistiriam a configuração dos cursos agora ofertados na modalidade presencial.

Dadas as características tanto pedagógicas como curriculares do Letras-Libras presencial seguirem a mesma lógica do Letras-Libras EaD, muitos entraves relacionados ao andamento das aulas forma percebidos (LINDEN, 2014), pois o alunado ingressante no curso não transitava satisfatoriamente bem na Libras para acompanhar as aulas.

Com a observância deste fator, o Núcleo de Desenvolvimento Estruturante (NDE) iniciou a reestruturação do currículo e da proposta pedagógica do curso de Letras-Libras, tendo em vista a mudança no

perfil dos alunos interessados e efetivamente ingressantes no curso de Letras-Libras da UFSC.

Assim sendo, o Letras-Libras Bacharelado como contexto de pesquisa apresenta a especificidade desta transição curricular e pedagógica no que tange a inserção de disciplinas para o ensino de Libras e de Português¹ para atender uma nova demanda de ingresso.

4.3 A GERAÇÃO DOS REGISTROS

Nesta parte do texto, considerar-se-á, mais enfaticamente, os caminhos metodológicos percorridos na tarefa de investigação. A princípio, vale ressaltar que o percurso metodológico iniciou com a submissão deste trabalho ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina. O projeto foi cadastrado sob coordenação da professora Audrei Gesser na Plataforma Brasil e, após trâmites institucionais, recebeu parecer favorável em 06 de junho de 2016.

Após aprovação do projeto pelo CEPSH, iniciaram-se os trabalhos de contato com os possíveis participantes. Conforme os objetivos desta pesquisa, contatou-se o grupo de alunos da turma de Libras Avançado. Na turma, expus presencialmente sobre o trabalho, seus objetivos, como se daria a participação dos alunos participantes, assim como, sobre preenchimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).²

Vale ressaltar que antes desta entrada em sala de aula, uma solicitação tramitou pelo colegiado do curso de Letras-Libras para ciência e conhecimento de todos os professores e da coordenação do curso. Após, novo contato foi feito diretamente com o professor da disciplina de Libras Avançado para confirmação e ciência do início dos trabalhos da pesquisa.

Após explicações presenciais a todos os presentes, os alunos levaram para casa o TCLE para que lessem com calma e se inteirassem mais profundamente com a leitura do documento e, ainda, para possíveis questionamentos a respeito das características, procedimentos, riscos, objetivos, entre outros elementos que envolvam a pesquisa. Todos os

¹ Menciona-se presença da disciplina de Português dentro da conjuntura curricular atual, contudo, ressaltamos não ser foco nesta pesquisa.

² Projeto de pesquisa aprovado a partir do Certificado de Apresentação para apreciação Ética (CAAE) número 55823516.3.0000.0121

convidados para participar da pesquisa eram alunos do curso de Letras-Libras Bacharelado, dado o recorte desta pesquisa.

Na devolutiva dos alunos, em relação aqueles que tinham interesse em participar, incluíram-se:

Quadro 1 - Dados das participantes de pesquisa

Nome	Idade	Formação	Profissão	Turma
Jandira	20	Letras-Libras bacharelado em curso	Estudante	Libras Avançado
Judite	23	Letras-Libras Bacharelado em curso	Professora	Libras Avançado
Brendha	18	Letras-Libras Bacharelado em curso	Estudante	Libras Avançado
Célia	43	Letras-Libras Bacharelado em curso	Estudante	Libras Avançado

Fonte: autor

Para a pesquisa, os critérios estabelecidos para a participação foi a exigência de ser aluno do curso de Letras-Libras Bacharelado e que estivesse cursando a disciplina de Libras Avançado. Tal critério está relacionado ao objetivo da pesquisa com foco na relação de alunos em formação com a Libras (futuros tradutores e intérpretes), e a percepção deles sobre esse conhecimento linguístico posto no currículo. Optamos por focal na disciplina de Libras Avançado pois imaginou-se que neste momento da formação dos alunos e intimidade com o curso em tela, e pelo fato de terem transitado pelas disciplinas de Libras Iniciante, Pré-Intermediário e Intermediário, questões vivenciadas nestas outras disciplinas poderiam aparecer nos registros.

O perfil das participantes de pesquisa é bastante híbrido. Jandira, durante as entrevistas, comenta que viu no Letras-Libras Bacharelado uma potencial formação mesmo não conhecendo muito sobre Libras. Ela ainda comenta durante a entrevista que quando era muito pequena teve contato com um surdo. Mesmo não tendo clareza sobre o que era o curso de Letras-Libras Bacharelado antes do ingresso, Jandira assume ter ficado curiosa, resolvendo arriscar, ou seja, conforme ela, sua entrada no curso “não teve um grande motivo”. Ela não sabia Libras antes de entrar no curso

Brendha, com um percurso muito parecido com Jandira, também não sabia Libras antes de ingressar no curso, mas comenta que teve um colega de aula surdo durante o Ensino Fundamental e o Ensino

Médio. A presença de intérprete de Libras para o acompanhamento deste colega surdo despertou interesse e curiosidade a ponto de sempre ficar olhando para eles durante a aula e, a partir disso, o interesse nessa situação peculiar de inclusão desdobrou em sua entrada no curso.

Judite, por sua vez, comenta que sempre teve contato com surdos desde pequena quando atendiam cultos em sua instituição religiosa. Nestas oportunidades, comenta que via o pastor usando sinais e isso lhe chamava atenção, a ponto de se interessar pela língua e pela vida dos surdos. Mais tarde, com base no que diz a participante, participa de um curso de aprendizagem de Libras durante dois semestres. Com o tempo, formou-se em Letras com outra habilitação e, mais tarde, pelo interesse na área da surdez, ingressou no Letras-Libras Bacharelado na UFSC.

Diferentemente das outras participantes, Célia comenta ter ingressado no curso de Letras-Libras Bacharelado, dado que tem uma pessoa surda em sua família, com a qual almeja ter mais contato. Célia relata que certo dia na igreja com sua parente surda estava com dificuldades para interpretar e, nesta oportunidade, uma pessoa se ofereceu e interpretou todo o culto para ela. Naquele momento, conforme afirma, teve muita vontade de aprender Libras e, como já era estudante da UFSC, pediu transferência para o curso de Letras-Libras Bacharelado.

A entrada no curso de Letras-Libras Bacharelado, o contato com a língua previamente ao curso e o convívio com surdos, apresentaram-se de maneira bastante heterogênea entre as participantes da pesquisa. Entendemos que estes fatores também causem influências no processo de aprendizagem de Libras em contexto formal de ensino, pois extrapolam-se questões curriculares e as especificidades da prática são emergentes destas diferentes vivências do alunado.

Por mais que não seja o intuito deste trabalho entrar na temática das propostas de ensino e aprendizagem por parte do professorado, assumimos que os impactos das relações de sala de aula não se dão exclusivamente por questões curriculares, mas por uma série de aspectos que cerceiam a prática em sala de aula, inclusive, questões que se relacionam as experiências prévias dos alunos, as quais se desembocam em sala de aula (GESSER, 2006).

Voltando a questão das participantes da pesquisa, ressaltamos que imagens das participantes não serão divulgadas em nenhum momento por meio de vídeos, fotos, áudios ou por qualquer outro meio. Todas as informações que compõem os registros da pesquisa são advindas das transcrições das entrevistas e de conversas informais com as participantes. Neste sentido, com vistas a manter a identidade em sigilo, os nomes

de identificação aqui apresentados na tabela anterior são nomes fictícios, na maioria dos casos, escolhidos pelas próprias participantes.

Após as formalidades referentes ao Comitê de Ética em Pesquisa, iniciou-se o agendamento das entrevistas individuais com as participantes. As entrevistas foram agendadas via e-mail, telefone e redes sociais. A realização das entrevistas aconteceu em diferentes locais, por exemplo, cafeterias, residências das participantes, biblioteca da UFSC, entre outros. Esta medida foi necessária na tentativa de ofertar as participantes conforto e comodidade em locais que para elas eram de maior familiaridade para que a pressão da entrevista fosse reduzida.

As perguntas da entrevista foram elaboradas em tópicos elencados para que fossem objeto de questionamento às participantes. Assim, pensou-se nesta proposição como uma espécie de roteiro semiestruturado para a condução da entrevista. Vale ressaltar que esta proposta se justifica pela possível necessidade de novas inserções e considerações de temas que não estivessem diretamente presentes nos itens.

As entrevistas foram gravadas em áudio em aparelho celular por meio de aplicativo específico para tal em formato mp3. Após as entrevistas finalizadas, foram transcritas para a escrita da língua para compor os registros da pesquisa.

Os arquivos e documentos que também compõem os registros desta pesquisa foram sendo encontrados no decorrer do trajeto metodológico, isto é, não houve um momento específico para esta etapa da pesquisa. Todos os documentos que tangenciam o curso de Letras-Libras foram disponibilizados pelos servidores que atuam na coordenação do curso.

Com estas colocações sobre a forma de condução da confecção dos registros, parte-se para a etapa final deste trabalho: a etapa de interpretação dos registros. Esta etapa do trabalho estará dividida em duas partes: a primeira delas com vistas à análise da proposta pedagógica dos cursos e da conjuntura curricular no que tange as disciplinas de Libras. Em um segundo momento, propomos a análise destas especificidades curriculares e pedagógicas a partir do posicionamento dos alunos (quanto à relação com a Libras e à percepção da disciplina posta no currículo) bem como os desdobramentos para além da sala de aula.

5 AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E CURRICULARES DO LETRAS-LIBRAS PRESENCIAL

Para dar início as análises deste trabalho, propõe-se discutir as concepções pedagógicas e a conjuntura curricular do curso de Letras-Libras Bacharelado, especificamente. Para esta tarefa, o Projeto Político Pedagógico do curso será analisado mais de perto, assim como, sua proposta curricular. Esta seção será dividida em duas etapas: na primeira com a apresentação das análises relacionadas às especificidades pedagógicas postas no Projeto Político Pedagógico do curso e, na segunda etapa, iniciam-se discussões sobre o currículo propriamente dito.

5.1 A PROPOSTA PEDAGÓGICA

Nesta parte inicial da interpretação dos registros, procura-se discutir a respeito dos elementos fundastes da proposta pedagógica do curso de Letras Libras presencial. Para isso, toma-se o Projeto Político Pedagógico dos cursos na sua primeira versão de 2007 e na segunda versão do documento datado 2012.

Destaca-se, de antemão, que os documentos analisados são referentes aos dois cursos de graduação, pois não há um documento exclusivo do curso de Letras-Libras Bacharelado, campo central desta discussão. Ainda que consideremos cursos distintos em termos de atuação dos profissionais neles formados – Letras-Libra *Bacharelado* e Letras-Libras *Licenciatura* – bem como em relação às habilitações neles inscritas, a organização do Projeto Político Pedagógico refere-se para ambos os cursos, em um só documento.

Na primeira versão do documento, observa-se marcas que direcionam o tracejado pedagógico dos cursos na lógica das competências. Ao mencionar sobre a projeto pedagógico do curso, mais especificamente tratando da formação de professores, afirma-se que “a formação profissional do professor compreende, também, uma formação política que responde às questões atuais em relação ao respeito às diferenças, à ética e à diversidade cultural” (LETRAS-LIBRAS, 2007, p. 05).

Na asserção acima, o documento está se referindo à formação de professores, mas, observa-se, neste início do documento, marcas da lógica de competência como pano de fundo da constituição do referido documento. Da forma que está posto o texto do PPP, abre-se a possibilidade de compreensão que se privilegia a formação profissional e, como consequência desta e como desdobramento do profissional, emerge de maneira secundarizada a atenção aos aspectos políticos, às diferenças, à

ética e à diversidade cultural, ou seja, das relações de trabalho para as relações da vida como um todo.

O documento reitera a proposição de competência, ao mencionar ainda sobre os princípios metodológicos do currículo, no qual

As situações de aprendizagem oferecidas nesse curso devem desafiar os alunos, a partir dos conhecimentos das áreas de letras de modo geral, compreender o processo de aquisição de uma segunda língua e mobilizar as competências necessárias para a sua atuação profissional. (LETRAS-LIBRAS, 2007, p. 06).

As situações de aprendizagem oferecidas pelo curso subsidiarão a entrada do aluno na atmosfera dos conhecimentos científicos da área de Letras, na compreensão de uma segunda língua com o intuito central de alcançar competências necessárias para a atuação profissional. Concorrendo com esta lógica, Dias (2010) destaca que os conhecimentos são instrumentos de aquisição de competências, ou seja, por via dos conhecimentos socialmente desenvolvidos, neste caso os conhecimentos da área de Letras e a compreensão de uma segunda língua, o discente desenvolve competências e habilidades para o trabalho.

Neste mesmo sentido, a segunda versão do Projeto Político Pedagógico publicada em 2012 (com a nova proposição curricular), apresenta mais enfaticamente este ensejo ao citar o Parecer CNE/CES N^o 492/2001 ao assumir que o

[...] currículo como “todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integram o curso”, sem abandonar o conceito de disciplinas, mas aliando a elas a possibilidade de formação também através de atividades acadêmicas curriculares que venham a contribuir para a aquisição de habilidades e competências necessárias à formação profissional (LETRAS-LIBRAS, 2011, p. 9).

O Parecer CNE/CES N^o 492/2001 traz em seu texto uma série de questões que norteiam as diretrizes curriculares de diferentes cursos de graduação, dentre eles, o curso de Letras. No texto referente do curso de Letras, o parecer descreve as diretrizes curriculares com ponderações sobre o perfil dos alunos e uma série de competências e habilidades:

O resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de profissional que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. Deverá ter, também, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. O profissional de Letras deverá, ainda, estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho. Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional (BRASIL, 2001, p. 30-31).

Evidentemente, o documento institucional que cerceia os cursos de Letras prioriza o desenvolvimento de competências em detrimento ao senso crítico e questões que estejam no bojo da ética. Sequencialmente, referenda os conteúdos curriculares, os quais “devem estar ligados à área dos Estudos Linguísticos e Literários, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas” (BRASIL, 2001, p. 31).

Com base nessa orientação do referido documento, fica mais claro o pano de fundo da consolidação dos cursos de Letras no Brasil, inclusive, o Letras-Libras Bacharelado. Como exposto anteriormente, os conhecimentos acumulados historicamente, sem abrir mão de seu caráter disciplinar (LETRAS-LIBRAS, 2011), servem para o desenvolvimento de competências de maneira clara e assumida.

Assim, os Estudos Linguísticos e Literários como conteúdo dos cursos de Letras são cotejados em disciplinas no curso de Letras-Libras Bacharelado, e servem como caminhos para o alcance das competências voltadas para o trabalho. Dias (2010) afirma que este tipo de proposta pedagógica supera a dicotomia entre teoria e prática, justamente ratificado pelo que na segunda versão PPP do curso de Letras-Libras é trazido como a proposta de um “currículo organizado com flexibilidade” (p. 09). Em convergência, a flexibilidade defendida no Parecer CNE/CES N^o 492/2001, marca-se mais claramente no texto do Projeto Político Pedagógico do Letras-Libras ao destacar os elementos para a estruturação dos cursos:

- (i) Facultar opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho; (ii) oportunizar o desenvolvimento de habilidades que propiciem o alcance de competências na atuação profissional; (iii) priorizar sobre uma pedagogia centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno [...]
- (LETRAS-LIBRAS, 2011, p. 9-10)

A flexibilidade aqui defendida está alicerçada, conforme Dias (2010), na execução de atividades por tarefas e resolução de problemas de maneira prática e improvisada. Com atenção especial ao item (iii), destacamos o caráter da autonomia do discente em relação aos conhecimentos. Dias (2010) menciona sobre este aspecto afirmando que a educação por competências exige que o aluno transite no processo de aprendizagem por si só e, prioriticamente, mais uma vez, o conhecimento como mecanismo de alcance de competências cujo objetivo final é o trabalho.

Dado o exposto, este tipo de proposição sobre o processo educativo diverge do que coloca Britto (2012), com o qual concordamos ao mencionar que a lógica de competência torna a ação educativa promotora de ajustes e adequações ao real imediato. Assim, direcionar o olhar para a formação profissional como foco central da ação educativa e secundarizar as práticas sociais mais abrangentes para a vivência e trânsito social, reduzem a escola uma função de espaço de uma educação aos ajustes procedimentais e informacionais.

Assim, a função do espaço educacional se converte para atender as demandas imediatas oriundas do mercado de trabalho. A escola, por sua vez, perde o caráter de espaço do processo de ensino e aprendizagem com finalidades de desenvolvimento do pensamento crítico, dentro de uma lógica emancipatória (BRITTO, 2012) para maximizar o desenvolvimento operacional sobre certos procedimentos e condutas da atmosfera do trabalho, exclusivamente.

Dessa forma, como exposto até aqui, é visível o que expressa o documento do curso de Letras-Libras: tem como marca em sua proposta pedagógica premissas na lógica das competências. Os cursos de Letras, de maneira geral, estão alocados nas ciências humanas, diferentemente de áreas técnicas que estão instauradas nas ciências naturais, por exemplo. Assim, pensar competências dentro de um curso de graduação das ciências humanas, neste caso o curso de Letras, converge com o que pontua Ricardo (2010) ao mencionar que os riscos não estão em pensar

uma educação por competências no que tange o ensino técnico-profissional, mas sim a transposição desta lógica para a educação geral.

O que nos aponta Ricardo (2010) se materializa no Parecer CNE/CES N° 492/2001 citado no Projeto Político Pedagógico do curso de Letras-Libras. Neste parecer, a exemplo desta massificação da educação profissional na educação geral, menciona-se diretrizes convergentes ao desenvolvimento de competências e habilidades nos cursos de graduação em Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.

Neste sentido, Ricardo (2010) nos alerta que tratar a educação geral e a educação técnico-profissional “exigem cuidados, pois são formações distintas, ainda que estejam imersas em um mesmo contexto histórico e sociocultural. Nesse sentido, ambas as formações buscam responder de diferentes maneiras às mudanças sociais” (RICARDO, 2010, p. 608).

No Projeto Político Pedagógico este elemento se torna visível nas dualidades geradas a partir da aproximação de lógicas totalmente diferenciadas: a profissionalização e a emancipação. Ao mesmo tempo que o texto documenta a necessidade de uma educação por competências, autônoma e na proposta de execução de tarefas, também advoga que

o curso de Letras-Libras pretende formar profissionais que sejam capazes de lidar com as linguagens, nos contextos oral, sinalizado e escrito, e com a interculturalidade – construindo e propagando uma visão crítica da sociedade (LETRAS-LIBRAS, 2011, p. 17-18).

Acredita-se que a aproximação entre estas propostas educacionais, se assim podem ser chamadas, tem um viés pragmaticista, pois são objetivos e finalidades totalmente divergentes em origem. Os desdobramentos e as consequências desta questão estão claros na secundarização de elementos que tangenciem a educação crítica em detrimento a educação profissional.

Dada as questões expostas, indica-se que a concepção pedagógica do Letras-Libras, arriscamos afirmar, se alicerça na formação por competências. Contudo, ressalta-se que na primeira versão do documento publicado em 2007 esta tendência não aparece com tanta força; já na segunda versão, de 2012, nota-se que o ponto de vista sobre as

competências e habilidades na formação do Letras-Libras está bastante enfatizado.

Se esta maneira de conceber a ação educativa difunde que os conhecimentos disciplinares servem para o desenvolvimento de competências e habilidades, os conteúdos curriculares de Estudos Linguísticos e Literários especificados no Parecer CNE/CES N^o 492/2001 corroboram neste sentido. Ademais, destaca-se que no âmago dos conteúdos específicos da formação de Letras está o “[...] domínio de das línguas estudadas bem como os fatos relativos às suas culturas [...]” (LETRAS-LIBRAS, 2010, p.18)

O domínio das línguas, a proposta curricular atualizada do Letras-Libras e objeto do PPP de 2012, neste caso, convergem entre si prioritariamente na ideia do desenvolvimento das competências e habilidades, comparados em relação à visão crítica ou de fluxo social por meio destes objetos culturais, conforma já mostrado.

Assim sendo, ter essa lógica em mente pensando a formação em Letras-Libras Bacharelado, parece trazer consigo marcas enfáticas não só nos documentos institucionais que medeiam a proposição pedagógica e curricular, mas sim, também, nos conhecimentos da área de tradução que também se constituem cientificamente na perspectiva de competências de tradução, tema este que poderia fomentar trabalhos futuros.

Como veremos a seguir, a reestruturação do currículo do Letras-Libras Bacharelado – com a inclusão de carga horária considerável para o ensino da Libras – não representa claramente e diretamente a lógica de competências, contudo, não se pode ocultar os contornos que delimitam o proposto educativo por competência como grande norte do projeto do curso. Assim, como dito, as disciplinas de Libras não estão para o desenvolvimento de competências, mas estão vinculadas a este pano de fundo das competências.

5.2 A MATRIZ CURRICULAR DO BACHARELADO EM LETRAS-LIBRAS

A primeira proposta curricular do curso de Letras-Libras Bacharelado, com já mencionado, assume caracterização idêntica aos contornos curriculares do Letras-Libras EaD. Este desenho curricular manteve-se na primeira oferta do curso no ano de 2009 e, sequencialmente, na segunda oferta do curso em 2010. Assim, o desenho curricular se apresenta desta maneira:

Quadro 2 - Primeira versão do currículo de Letras-Libra

Continua

1º PERÍODO			
CÓDIGO	DISCIPLINA	H/A	PRÉ-REQUISITO
LSB7131	Estudos da Tradução I	60	-
LSB7101	Fundamentos da Educação dos Surdos	60	-
LSB7102	Introdução aos Estudos da Tradução	60	-
LSB7103	Introdução aos Estudos Linguísticos	60	-
LSB7111	Escrita de Sinais I	60	-
2º PERÍODO			
CÓDIGO	DISCIPLINA	H/A	PRÉ-REQUISITO
LSB7232	Estudos da Tradução II	60	LSB7131
LSB7221	Língua Brasileira de Sinais I – PCC 30 H/A	90	LSB7103
LSB7202	Fonética e Fonologia	60	LSB7103
LSB7203	Morfologia	60	LSB7103
LSB7212	Escrita de Sinais II	60	LSB7111
3º PERÍODO			
CÓDIGO	DISCIPLINA	H/A	PRÉ-REQUISITO
LSB7333	Estudos da Tradução III	60	LSB7232
LSB7322	Língua Brasileira de Sinais II – PCC 30 H/A	90	LSB7221
LSB7301	Sintaxe	60	LSB7103
LSB7303	Semântica e Pragmática	60	LSB7103
LSB7313	Escrita de Sinais III	60	LSB7212

PCC – Prática como Componente Curricular

Quadro 2 – Primeira versão do currículo de Letras-Libras

Continuação

4º PERÍODO			
CÓDIGO	DISCIPLINA	H/A	PRÉ-REQUISITO
LSB7451	Tradução e Interpretação da Língua de Sinais I	60	LSB7333
LSB7423	Língua Brasileira de Sinais III – PCC 30 H/A	90	LSB7322
LSB7402	Sociolinguística	60	LSB7103
LSB7401	Aquisição de Linguagem	60	LSB7103
LSB7441	Laboratório de Interpretação de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa I	60	LSB7333
	Optativa	60	-

PCC – Prática como Componente Curricular

5º PERÍODO			
CÓDIGO	DISCIPLINA	H/A	PRÉ-REQUISITO
LSB7552	Tradução e Interpretação da Língua de Sinais II	60	LSB7451
LSB7524	Língua Brasileira de Sinais IV – PCC 30 H/A	90	LSB7423
LSB7503	Leitura e Produção de Textos	60	LSB7103
LSB7501	Aquisição de Linguagem	60	LSB7103
LSB7542	Laboratório de Interpretação de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa II	60	LSB7441
	Optativa	60	-

PCC – Prática como Componente Curricular

Quadro 2 – Primeira versão do currículo de Letras-Libras

Continuação

6º PERÍODO			
CÓDIGO	DISCIPLINA	H/A	PRÉ-REQUISITO
LSB7604	Literatura Surda	60	-
LSB7625	Língua Brasileira de Sinais V – PCC 30 H/A	90	LSB7524
LSB7602	Psicolinguística	60	LSB7103
LSB7605	Aquisição de Língua de Sinais	60	LSB7103
LSB7643	Laboratório de Interpretação de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa III	60	LSB7542
	Optativa	60	-

PCC – Prática como Componente Curricular

7º PERÍODO			
CÓDIGO	DISCIPLINA	H/A	PRÉ-REQUISITO
LSB7704	Aquisição de Segunda Língua	60	LSB7103
LSB7726	Língua Brasileira de Sinais VI – PCC 30 H/A	90	LSB7625
LSB7744	Laboratório de Interpretação de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa IV	60	LSB7643
	Optativa	60	-

PCC – Prática como Componente Curricular

8º PERÍODO			
CÓDIGO	DISCIPLINA	H/A	PRÉ-REQUISITO
LSB7802	Trabalho de Conclusão de Curso	180	2670 horas

Quadro 2 – Primeira versão do currículo de Letras-Libras

Conclusão

8º PERÍODO			
LSB7701	Estágio em Interpretação entre Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa	180	LSB7744
LSB7803	Estágio em Tradução entre Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa	60	LSB7744

Atividades Acadêmico-Científico-Culturais: carga mínima obrigatória de 210h			
CÓDIGO	DISCIPLINA	H/A	PRÉ-REQUISITO
LSB7901	Atividade de Extensão	80	-
LSB7902	Atividade de Pesquisa	80	-
LSB7903	Seminários	50	-

Fonte: CAGR UFSC

Nesta proposição curricular, o curso de Letras-Libras Bacharelado é constituído de um total de 2850 horas/aula, sendo que 2220 horas/aula para disciplinas de conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, 420 horas/aula de estágio curricular supervisionado e, carga horária de atividades complementares, 210 horas/aula.

A princípio, esta versão curricular do curso de Letras-Libras Bacharelado apresenta diferentes eixos para a composição curricular: conhecimentos básicos da área; conhecimentos específicos; conhecimentos de tradução e interpretação; atividades acadêmico-científico-culturais.

De maneira geral, no eixo de conhecimentos básicos da área estão os conhecimentos fundantes da área de Letras, como, por exemplo, os estudos linguísticos. Isso se torna evidente ao visualizarmos o quantitativo de disciplinas para o ensino de Linguística dentro do curso, razão está que marca o currículo proeminentemente na Linguística Estruturalista que, a grosso modo, pode ocorrer em consequência do grupo de constituição do documento curricular e a inscrição teórica ao qual se vincula o grupo (LOPES, MACEDO, 2005).

Os conhecimentos específicos “envolvem conhecimentos de Libras” (LETRAS-LIBRAS, 2009, p. 6), ou seja, um conjunto de conhecimentos (metalinguísticos?) relacionados à Língua Brasileira de Sinais. Já os conhecimentos de tradução e interpretação, os quais estão para desenvolvimento do perfil do tradutor e intérprete, no que tange os conhecimentos que cerceiam este campo de atuação profissional. Por último, as atividades acadêmico-científico-culturais que são atividades de escolha dos alunos paralelas a formação no curso de graduação.

Com o dito, já que a ótica deste trabalho está sobre as disciplinas de ensino de Libras no currículo, considera-se que as disciplinas de ensino da língua estivessem dispostas no eixo de conhecimentos específicos (dado que este eixo abarca as questões que envolvem conhecimentos de Libras). Contudo, ao analisarmos as disciplinas do eixo, percebe-se que existe uma proeminência nos estudos *sobre* a Libras, ou seja, o estudo da língua em convergência com os campos do conhecimento que o curso se propõe, os quais são fundantes da área de Letras. Portanto, não há previsão de ensino *da* Libras, mas sim *sobre* a Libras. Segue abaixo a relação das disciplinas deste eixo formativo, com destaque para as disciplinas de Libras I, II, III, IV, V e VI:

Quadro 3 - Ementário do eixo de formação específica da primeira versão curricular do Letras-Libras Bacharelado
Continua

Disciplina	Ementa	C/H
Fundamentos da Educação de surdos	História da educação de surdos. O impacto do Congresso de Milão (1880) na educação de surdos no Brasil. Legislação e surdez. As políticas de inclusão e exclusão social e educacionais. Modelos educacionais na educação de surdos: modelos clínicos, antropológicos, da diferença e mistos. Identidades surdas: identificações e locais das identidades (família, escola, associação, etc.). O encontro surdo-surdo na determinação das identidades surdas. As identidades surdas multifacetadas e multiculturais.	60
Estudos da Tradução I	Definição de tradução e interpretação. Diferenças entre tradução e interpretação. Conceitos de língua fonte e língua alvo. Teorias da tradução e interpretação. História do profissional intérprete.	60
Estudos da Tradução II	Os elementos do processo de tradução. Estudo da questão do texto “original” e o conceito de fidelidade. A tradução como transformação de significados em oposição à noção de tradução como transferência. As relações entre tradução e original, tradutor e autor.	60
Estudos da Tradução III	Tradução e funções da linguagem. Tradução e tipos discursivos. A tradução como produto e como processo. A avaliação de tradutores. Estudo da tradução como processo cognitivo: memória, produção de inferências, solução de problemas e tomada de decisão. Aplicação aos Estudos da Tradução.	60
Aquisição de Linguagem	Estágios de desenvolvimento linguístico na criança. Cognição e linguagem. Natureza do conhecimento linguístico na criança. Universalidade e uniformidade na aquisição de linguagem. O papel da experiência na aquisição.	60

Quadro 3 - Ementário do eixo de formação específica da primeira versão curricular do Letras-Libras Bacharelado

Continuação

Disciplina	Ementa	C/H
Aquisição de Segunda Língua	Estudo das principais teorias de aquisição de segunda língua e suas implicações para o tradutor e/ou intérprete.	60
Aquisição de Língua de Sinais	Estudos dos princípios de Linguística Aplicada e sua relação com o ensino e aprendizagem de línguas. A pesquisa em LA em diferentes contextos. Posicionamento crítico e interativo quanto ao processo de ensino e aprendizagem, no que concerne os princípios fundamentais da LA.	60
Literatura Visual	Diferentes tipos de produção literária em sinais: estórias visualizadas, o conto, as piadas, as poesias. As diferentes etapas utilizadas pelo contador de estórias para crianças surdas. Exploração visual e espacial das diferentes narrativas. As narrativas surdas: redescoberta da criação literária surda.	60
Língua Brasileira de Sinais I	O cérebro e a língua de sinais. Processo cognitivos e linguísticos. Tópicos de linguística aplicados à língua de sinais: fonologia e morfologia.	90
Língua Brasileira de Sinais II	Uso de expressões faciais e gramaticais e afetivas. A estrutura da frase na língua de sinais. Construção de aspecto, tópico, foco, negativas, interrogativas, afirmativas, com argumentos pronunciados e nulos.	90
Língua Brasileira de Sinais III	O uso do espaço. Classificadores: Tipos de classificadores e restrições que se aplicam ao uso dos mesmos. O papel dos classificadores na língua de sinais. Os verbos complexos classificadores.	90
Língua Brasileira de Sinais IV	Descrição visual (técnicas e habilidades). Explorando o espaço de sinalização do ponto de vista linguístico e topográfico.	90

Quadro 3 - Ementário do eixo de formação específica da primeira versão curricular do Letras-Libras Bacharelado
Conclusão

Disciplina	Ementa	C/H
Língua Brasileira de Sinais V	Tópicos de linguística aplicados à língua de sinais: semântica e pragmática. Análise reflexiva dos aspectos semânticos e pragmáticos da língua de sinais brasileira.	90
Língua Brasileira de Sinais VI	Tópicos de linguística aplicados à língua de sinais: análise do discurso e sociolinguística. Análise reflexiva da estrutura do discurso em língua de sinais e da variação linguística. A questão do bilinguismo: português e língua de sinais.	90
Escrita de Sinais I	Aspectos históricos, culturais e linguísticos, educacionais e sociais de surdez. Vocabulário em língua brasileira de sinais brasileira. Tópicos sobre a escrita de sinais: aquisição do sistema de escrita de língua de sinais pela compreensão dos códigos próprios da escrita de sinais e trabalho prático com a mesma.	60
Escrita de Sinais II	O processo de aquisição da leitura e escrita da língua de sinais. A alfabetismo na escrita da língua de sinais. Produção de literatura na escrita da língua brasileira de sinais.	60
Escrita de Sinais III	Continuação do processo de aquisição da leitura e escrita de sinais. Construção de dicionário escrita de sinais e português. Alternativas didático-pedagógicas para o ensino da escrita de sinais conforme a faixa etária do alunos: infantil, juvenil e adultos. Estudo de expressões literárias próprias da cultura surda.	60

Fonte: CAGR UFSC

Olhando rapidamente para o ementário das disciplinas, podemos inferir que, a disciplina de *Fundamentos da Educação de Surdos* está direcionada a fatores históricos e constitutivos da cultura surda, nos quais a Libras tem entrada por ser o estudo dos elementos constitutivos desta comunidade falante da Língua Brasileira de Sinais. Apesar disso, não é possível sugerir que esta disciplina tenha como objetivo o ensino de Libras para os alunos, por mais que ela seja atravessada por discussões de língua e identidade, tendo a Libras como meio, por exemplo.

As disciplinas de *Estudos da Tradução I, II e III* retratam especificamente de conhecimentos que tangenciam o campo da Tradução e sua prática, contudo, de maneira teórica. Neste caso, a língua também é elemento constitutivo da disciplina por ser, iminentemente, relacionada ao processo de tradução o transito por línguas, sendo uma delas a Língua Brasileira de Sinais. Contudo, como objeto de ensino a Libras não é explicitamente contemplada nesta disciplina.

As disciplinas de *Aquisição de Linguagem, Aquisição de Segunda Língua e Aquisição de Língua de Sinais* são, aparentemente, disciplinas que discutem o processo que aquisição de línguas, neste caso a Libras, a partir de teorias cognitivistas. A Libras, da mesma forma, perpassa as discussões, mas não é objeto de ensino em sala de aula.

A disciplina de *Literatura Surda*, da mesma forma, coloca-se como uma disciplina teórica sobre os estudos literários direcionados à produção em Libras. A ementa indica alguns gêneros de textos, contudo, a marcação destes gêneros está relacionada a análise das especificidades textuais na produção sinalizada.

Visualizando de maneira geral as disciplinas de *Língua Brasileira de Sinais I, II, III, IV, V e VI*, pode-se chegar à conclusão que estas sim seriam voltadas para o ensino da língua e, por esta razão, daremos mais atenção a algumas das questões observadas no documento. Com base no ementário, estas disciplinas se destacam por direcionar o olhar investigativo sobre a Libras tendo em vista o aporte teórico da Linguística. Isso se torna visível, por exemplo, na disciplina de *Língua Brasileira de Sinais I* ao mencionar a Fonologia e a Morfologia aplicadas a Libras e, da mesma maneira, na disciplina *Língua Brasileira de Sinais V* com a proposta de aplicação da Semântica e da Pragmática e na disciplina de *Língua Brasileira de Sinais VI*, na qual a aplicação seria da Sociolinguística e da Análise do Discurso.

Por outro lado, em alguns momentos o ementário dessa cadeia de disciplinas, há a expectativa de outros contornos. A ementa da disciplina de *Língua Brasileira de Sinais II*, por exemplo, pontua o **uso de expressões faciais e gramaticais e afetivas**, informação essa que abre a possi-

bilidade para o ensino de Libras, dado que seria o uso das expressões, elemento de suma importância na produção sinalizada. Neste mesmo sentido, na disciplina de *Língua Brasileira de Sinais III* quando no ementário menciona o **uso do espaço de sinalização** e a disciplina de *Língua Brasileira de Sinais IV* na qual está posto da **descrição visual** e, entre parênteses, ‘técnicas e habilidades’.

Assim sendo, acredita-se que o ementário desta sequência de disciplinas esteja, na maioria do seu texto, referindo-se à aplicação da linguística (aqui no sentido abordado por MOITA LOPES, 2006) nos estudos de Libras e, conforme exposto, em alguns raros momentos, o texto abre precedentes para que se pense que o ensino da língua, de fato, aconteça como objeto de aprendizagem. Todavia, por mais que estes precedentes de ensino de língua apareçam sutilmente nas ementas, acredita-se que a proposição de ensino de língua seja paulatina e, como visto no ementário das disciplinas, os pequenos trechos que aparentemente se referem ao ensino de língua estão soltos, sem atrelamento à elementos anteriores para o uso de espaço, como colocado na ementa da disciplina de LBS II, por exemplo.

Diferentemente, as disciplinas de *Escrita de Sinais I, II e III* apresentam questões que estão relacionadas à conteúdos teóricos, contudo, a ementa das disciplinas está muito mais direcionada ao ensino da modalidade escrita de Língua Brasileira de Sinais. Em *Escrita de Sinais I* a ementa retrata questões teóricas sobre a escrita de sinais, mas menciona o vocabulário na referida língua e apresenta o trabalho prático para então pensar a aquisição do sistema de escrita. Já na disciplina de *Escrita de Sinais II* a ementa refere a produção de literatura na escrita da Libras e na disciplina de *Escrita de Sinais III* destaca continuar o processo de aquisição da escrita e da leitura pelos alunos, ou seja, enaltece-se o ensino da escrita aos alunos, ademais, menciona da produção de um dicionário na escrita da Libras e do Português. No caso das disciplinas de Escrita de Sinais, conclui-se que são direcionadas para o ensino da língua na modalidade escrita. Por mais que aspectos teóricos sobre a escrita estejam marcados, o fato de marcar a produção escrita em gêneros de textos específicos aponta para a prática de leitura e escrita na Libras.

Com o destaque das disciplinas relacionadas ao eixo de formação específica, percebe-se que, em linhas gerais, por mais que o Projeto Político Pedagógico marque este eixo como responsável sobre os conhecimentos de Libras, não há marcação explícita **do ensino de Libras**, exceto pela escrita da Libras nas disciplinas de Escrita de Sinais I, II e III.

Tratando-se de carga horária, aponta-se que o eixo de formação específica está distribuído em 1200 horas, das quais, tendo em vistas as três disciplinas de Escrita de Sinais, 180 horas estão postas para o ensino de Libras. Assim, observa-se que a maior parte da carga horária do eixo de formação específica, 1020 horas, está destinada para o estudo *sobre* a língua com os diferentes cruzamentos científicos, sejam eles os conteúdos de tradução e interpretação, os conteúdos linguísticos, etc.

Por outro lado, esta questão que privilegia o ensino da modalidade escrita da Língua Brasileira de Sinais em detrimento da modalidade oral da língua, a grosso modo, marca-se pelas características pedagógicas e curriculares advindas do modelo do curso de Letras-Libras na modalidade EaD, pois, como posto no PPP, observou-se “a demanda de profissionais tradutores e intérpretes leigos, por atuarem sem formação específica, por meio dos números de inscritos no processo seletivo do curso de Licenciatura em Letras-Libras” (LETRAS-LIBRAS, 2009, p. 21)

Porque esse apontamento é relevante? Porque, antes mesmo de ouvirmos as vozes e nos depararmos com o alunado ingressante no curso, já há uma expectativa, do ponto de vista curricular, do perfil do alunado esperado: um quantitativo considerável de profissionais intérpretes e tradutores da área, com domínio na Libras, os quais já estariam em posto de trabalho na área, mas sem formação específica para tal e, dessa maneira, o curso de Letras-Libras Bacharelado, nos moldes apresentados, é “um curso específico para a formação qualificada destes profissionais intérpretes”, mas deixa falhar quando continua afirmando “...e de outros que *venham a se tornar intérpretes de língua de sinais*” (LETRAS-LIBRAS, 2009, p. 22). [ênfase nossa]. Sobre essa expectativa formativa, entendemos que a proposta curricular não atende alunos que não tem o domínio da língua, pois o documento assume, do jeito que está posto, que tal conhecimento linguístico na Libras seria construído sem necessidade de instrução formal da língua alvo, mas sim, por meio de imersão, via aprendizagem dos conteúdos.

Independentemente dos aspectos que sustentam as proposições sobre o currículo, comenta-se a excessiva recorrência de conteúdos da Linguística num viés estruturalista. Se visualizarmos o primeiro eixo do currículo do curso, o eixo de formação básica, veremos que os estudos das disciplinas da Linguística aparecem muito enfaticamente e, para além disso, evidencia-se que as disciplinas de Língua Brasileira de Sinais I, II, III, IV, V e VI reforçam estes estudos, contudo, desta vez, os conteúdos linguísticos pensados dentro dos estudos de Libras.

Assim, o privilégio está em estudar *sobre* a Libras e não estudar *na* Libras no sentido de ter entrada nessa atmosfera linguística, de modo imersivo. Mas essa concepção de curso, bem como os princípios metodológicos para o andamento das aulas requereriam um nível mais sofisticado na relação com a língua por parte dos alunos, ou seja, ter condições de se estudar *por via da* Libras, ou seja, com aulas ministradas e atividades desenvolvidas na língua. O princípio é válido, porém, não evitou choques interculturais. Alguns casos mais extremos culminam em situação de depressão de alguns alunos, por conta de sua frustração de desconhecimento e dificuldade em acompanhar as aulas, culminando na desistência do curso de alguns (LINDEN, 2014).

A respeito da escolha dos princípios metodológicos do currículo, Silva (2016) menciona que escolher os conhecimentos que constarão no currículo são delimitadores do projeto de sociedade que se deseja promover. O mesmo autor destaca que requer, para este movimento, eleger os pontos teóricos que delimitarão os contornos formativos do alunado.

Assim, pensar o currículo do curso de Letras-Libras Bacharelado nos moldes colocados, iminentemente, acabarão em desdobramentos na formação dos sujeitos que, por sua vez, estarão embebidos desse recorte teórico. Arrisca-se dizer que a proeminência da Linguística Estruturalista no eixo formativo que se propõe absorver os conhecimentos da Libras, direciona o alunado a um tipo de formação muito específica e pontual sobre a língua como “sistema” e não como elemento constituidor de identidades e práticas sociais.

Estas condições só ocorrem, dado o que afirma Silva (2010) sobre as políticas sobre o currículo. Nesta questão, o autor menciona que estas políticas dão autoridade a certos grupos de especialista que, por sua vez, elegem e chancelam o grupo de conhecimentos que estarão presentes nos currículos. Estes espaços privilegiados autorizam sujeitos, que por sua vez, ratificam certas verdades científicas em conteúdos curriculares.

Assim sendo, se o currículo do curso de Letras-Libras Bacharelado traz marcas enfáticas da Linguística, naquilo que carrega de mais tradicional, possivelmente as inscrições teóricas dos criadores do curso sejam exatamente estas. Entendemos que está aí também uma forma de se legitimar a Libras, de se *reafirmar* que nela há uma estrutura tão legítima como há nas línguas orais: pode se tratar de uma tentativa de constituição social e linguística da Libras (GESSER, 2009). A grande questão, e doravante nossa preocupação, está no tipo de sujeito que o currículo está desenhado para formar, e as consequências das escolhas postas neste documento, pois, de maneira geral, corre-se o risco de di-

vergências entre aquilo que se marca como conhecimento em relação ao tipo de sujeito e sociedade que se deseja.

5.3 A REFORMULAÇÃO CURRICULAR

Conforme discutido até aqui, fica claro que o desenho curricular e a proposta pedagógica do curso de Letras-Libras Bacharelado estão para o ingresso de alunos que já transitam na Libras. Assim sendo, o uso da Língua Brasileira de Sinais é condição *sine qua non* para o ingresso e para a permanência no curso, pois, além do processo vestibular ter a opção de ser feito em Libras, as aulas são ministradas com turmas mistas (surdos e ouvintes juntos), propondo-se o ensino dos conteúdos via Libras.

Por outro lado, ao mesmo tempo que o mecanismo de pôr a Libras como língua de instrução sirva como maneira de inclusão e inserção das pessoas surdas (aspecto louvável e justo do ponto de vista da história das lutas da comunidade surda), em linha gerais, tal posição curricular corrobora para o contingenciamento do curso a um público bastante específico, distanciando a possibilidade de ingresso de pessoas que não tenham conhecimentos da Língua Brasileira de Sinais, mas que tenham interesse pela formação. Neste ponto, vemos que a possibilidade de mudança social “para fora” do grupo, da comunidade surda, seria inexpressiva ou mesmo inatingível. Da mesma maneira, a emergência de dificuldades encontradas por aqueles, principalmente ouvintes, que não transitavam suficientemente bem para acompanhar o curso no transcurso das aulas:

Passada a etapa da implantação curricular e do processo seletivo dos alunos, nascem situações inesperadas, das quais muitas delas vivenciadas por mim, enquanto aluno. A principal, [...] refere-se à nossa preocupação sobre a falta de conhecimento linguístico de muitos alunos em Libras, que no caso era a língua de instrução do curso. Vale lembrar que na modalidade EaD do Letras-Libras os ingressos seriam potencialmente alunos fluentes na Libras, pois tratava-se de um público que já atuava na área, mas ainda sem certificação ou formação. Diante da emergência em se garantir o curso de modo efetivo na UFSC ocorreu que na prática, o Letras-Libras presencial herdou algumas características do curso EaD, como por exemplo,

a exigência e, portanto, a elevada expectativa de que os alunos seriam todos fluentes em Libras (LINDEN, 2014, p. 12).

Assim como eu, outros colegas, também ingressos do Letras-Libras Bacharelado em 2009 e 2010, ocupam o número de vagas sem os conhecimentos mínimos para acompanhar o curso nos moldes que se apresentava. Nestas condições, muitas tensões foram percebidas motivadas pela heterogeneidade dos conhecimentos em Libras e, além destas questões, o índice de evasão do curso na sua primeira oferta em 2009 foi consideravelmente alta e da mesma maneira na segunda oferta, em 2010.

Com estas questões em vista, o Núcleo de Desenvolvimento Estruturante (NDE) inicia seus trabalhos de reestruturação curricular do Letras-Libras (que vai culminar na segunda versão do currículo, de 2011), dado diferentes aspectos, principalmente, pela evidente mudança no perfil dos alunos ingressantes no curso, ou seja, esperava-se o ingresso de um alunado que já tivesse certo conhecimento na Libras, contudo, com o tempo evidenciou-se que este cenário não se apresentava assim como o esperado.

Após as discussões do NDE para a reestruturação curricular do curso de Letras Libras e apreciação pelo colegiado do curso, dá-se início aos trâmites institucionais da reformatação. O texto da reestruturação da matriz curricular do Letras-Libras Bacharelado e Licenciatura inicia com as razões pelas quais a proposta se dá naquele momento. Como anteriormente mencionado,

Já na primeira turma, os professores do curso de Letras-Libras perceberam que o perfil dos alunos já não era o mesmo dos alunos dos cursos na modalidade à distância. A grande maioria dos alunos não eram profissionais que já estavam atuando no mercado de trabalho nas áreas que o curso abarca e não apresentavam a fluência em Libras de forma satisfatória a acompanhar as disciplinas que eram ministradas diretamente em Libras (UFSC, 2011, p. 1-2)

Neste sentido, pelas evidentes mudanças no perfil do alunado ingressante no curso de Letras-Libras as modificações foram sugeridas, principalmente, mudanças que circundam aspectos da formação linguística necessária para a permanência do aluno, ou seja, sem ter conhecimento da Libras o aluno não consegue prosseguir em seus estudos.

Ainda conforme a justificativa do NDE para a reestruturação do currículo, observava-se que

os alunos ingressantes não necessariamente apresentavam a proficiência exigida para a realização do curso conforme esta atualmente organizado e a incompatibilidade linguística tornou-se um entrave para o processo de ensino aprendizagem dos alunos, ocasionando problemas como alta evasão, dificuldades de entendimento do conteúdo por parte dos alunos, alunos com diferentes níveis de fluência em Libras (UFSC, 2011, p. 2).

A esta questão, compreende-se que o número de matriculados que não sabiam ou que não fluíam satisfatoriamente na Libras foi maior que o número de sujeitos que já atuavam na área como trabalhadores sem formação ou certificação. Por mais que a abertura da primeira turma presencial tenha sido direcionada as demandas de formação e certificação, a realidade societal do município de Florianópolis, cidade na qual se localiza a oferta do curso, a emergência maior é daqueles que estão iniciando seus estudos na área de Libras ou que somente tem interesse em entrar neste universo e veem como uma possibilidade de trabalho.

Martins e Nascimento (2015) ratificam que existe uma mudança no perfil de ingresso dos alunos de graduação para a formação de tradutores e intérpretes de Libras. Em linhas gerais, os autores mencionam que antes a motivação para a formação profissional ocorria devido o contato e/ou experiência com a área e no/do atrelamento com a comunidade surda, ou seja,

os primeiros formados em um curso universitário para esta atividade profissional foram os mesmos – se não, grande parte deles – sujeitos que já haviam se constituído intérpretes e tradutores pela prática e pela emergencialidade da atuação junto aos surdos (p. 94).

Devido a divulgação da Libras e as diferentes políticas de inclusão das pessoas surdas, a temática sobre a língua e sobre o surdo se populariza de maneira contínua e torna-se hoje objeto de interesse de muitas pessoas que saem do ensino médio e procuram formação universitária, ou seja, “o público que fará a formação para atuar como tradutor e como intérprete de língua de sinais do Brasil nos próximos anos não

será, a priori, apenas sujeitos que possuem experiências com a Libras ou estreitas relações com as comunidades surdas” (MARTINS, NASCIMENTO, 2015, p. 103).

Assim sendo, os cursos de formação de tradutores e intérpretes de Libras têm recebido um novo perfil de alunado, o qual, na maioria dos casos, não apresenta conhecimento prévio sobre a área de estudos que se debruçará durante seu percurso formativo e a grande tendência, a curto prazo, é um perfil de alunos cada vez mais distanciado da temática no momento do ingresso. Acreditamos, assim, que esta nova conjuntura exerce força sobre os processos institucionais mais macro, como, a composição curricular e mais micro, como, a dinâmica de sala de aula.

Com isso em mente, não se quer dizer que a formação daqueles que ainda não estão formados e certificados, mas que já atuam no ramo se tenha esgotado. Todavia, acredita-se que o modelo de oferta EaD tenha sido fator interessante a considerar na construção curricular, pois, grosso modo, pensar a modalidade de ensino requer convergência com um público alvo muito específico (BRITO, 2010).

Com este cenário em vistas, O NDE do curso de Letras-Libras, propõem modificações e, para elucidar mais claramente as modificações curriculares que se propunha, elabora uma grade comparativa entre o currículo antigo, ofertado em 2009 e 2010 no curso presencial, em contraste com a nova proposição curricular. Vale ressaltar que em ambas construções curriculares o curso de Letras-Libras Bacharelado manteve-se com 35 disciplinas e a distribuição da carga horária total do curso ficou nestas mesmas 35 disciplinas. Segue quadro comparativo:

Quadro 4 - Comparativo entre a primeira e a última versão (vigente) do currículo do Letras-Libras Bacharelado

Continua

SUBÁREA	CURRÍCULO ATUAL	PROPOSTA DE CURRÍCULO NOVO
Linguística e Estudos da Linguagem	Introdução aos Estudos Linguísticos – 60h Fonética e Fonologia – 60h Morfologia – 60h Sintaxe – 60h Semântica e Pragmática – 60h Análise do Discurso – 60h Sociolinguística – 60h	Introdução aos Estudos Linguísticos – 60h Estudos Linguísticos I – 60h Estudos Linguísticos II – 60h Estudos Linguísticos III – 60h Estudos Linguísticos IV – 60h
	Leitura e Produção de Textos – 60h	
	Aquisição de Linguagem – 60h Aquisição de língua de sinais – 60h Aquisição de segunda língua – 60h Psicolinguística – 60h	
	Escrita de sinais I – 60h Escrita de sinais II – 60h Escrita de sinais III – 60h	Corporalidade e Escrita – 60h Escrita de sinais I – 60h Escrita de sinais II – 60h
	Língua Brasileira de Sinais I – 60h+30h PCC Língua Brasileira de Sinais II – 60h+30h PCC Língua Brasileira de Sinais III – 60h+30h PCC Língua Brasileira de Sinais IV – 60h+30h PCC Língua Brasileira de Sinais V – 60h+30h PCC Língua Brasileira de Sinais VI – 60h+30h PCC	Conversação Intercultural – 60h Libras Iniciante – 120h+40h PCC Libras Pré-intermediário – 180+40h PCC Libras Intermediário – 120+40h PCC Libras Avançado – 120+40h PCC Libras Acadêmica – 60h

Quadro 4 - Comparativo entre a primeira e a última versão (vigente) do currículo do Letras-Libras Bacharelado
Continuação

SUBÁREA	CURRÍCULO ATUAL	PROPOSTA DE CURRÍCULO NOVO
Linguística e Estudos da Linguagem		Português I – 60h Português II – 60h Português III – 60h
Educação e Estudos Surdos	Fundamentos da Educação de Surdos – 60h	Fundamentos da Educação de Surdos – 60h Estudos Surdos I – 60h Tecnologia da Informação e EaD – 60h
Literatura	Literatura Surda – 60h	Literatura Surda – 60h Literatura Surda – 60h
Tradução e Interpretação	Introdução aos Estudos da Tradução – 60h Tradução e interpretação da língua de sinais I – 60h Tradução e interpretação da língua de sinais II – 60h Estudos da Tradução I – 60h Estudos da Tradução II – 60h Estudos da Tradução III – 60h	Introdução aos Estudos da Tradução – 60h Estudos da Tradução I – 60h Estudos da Tradução II – 60h Estudos da Interpretação I – 60h Estudos da Interpretação I – 60h

Quadro 4 - Comparativo entre a primeira e a última versão (vigente) do currículo do Letras-Libras Bacharelado
 Conclusão

SUBÁREA	CURRÍCULO ATUAL	PROPOSTA DE CURRÍCULO NOVO
Tradução e Interpretação	Laboratório de interpretação de Libras para a Língua Portuguesa I – 60h Laboratório de interpretação de Libras para a Língua Portuguesa II – 60h Laboratório de interpretação de Libras para a Língua Portuguesa III – 60h Laboratório de interpretação de Libras para a Língua Portuguesa IV – 60h	Laboratório em Interpretação I – 60h+30h PCC Laboratório em Interpretação II – 60h+30h PCC Laboratório em Interpretação III – 120h
		Prática de Tradução I – 60h Prática de Tradução II – 120h
	Estágio em Interpretação da Libras e Língua Portuguesa – 180h Estágio em Tradução escrita da Libras e Língua Portuguesa – 60h	Estágio em Tradução e Interpretação – 120h

Fonte: quadro comparativo elaborado pelo autor

Neste sentido, a reestruturação curricular ficou embasada em quatro categorias específicas: Linguística e Estudos da Linguagem; Educação e Estudos Surdos; Literatura; e Tradução e Interpretação. Chama-se atenção, principalmente, para o eixo de formação Linguística e Estudos da Linguagem devido a inclusão de disciplinas de ensino de línguas, neste caso, a Língua Brasileira de Sinais.

Por mais que a justificativa do NDE seja a modificação do perfil do alunado de ingresso, considera-se que a reestruturação curricular do Letras-Libras circunda outros aspectos também, tanto os emergentes em relação ao novo perfil dos ingressos, evidentemente marcada nas alterações na categoria de Linguística e Estudos da Linguagem, como, também, por aspectos teóricos e pedagógicos nas reformulações do eixo de Tradução e Interpretação, por exemplo. Contudo, para o foco desta pesquisa, canalizar-se-á atenção aos aspectos que tangenciam as disciplinas que se relacionam com o ensino da Libras.

Com vistas ao eixo de formação Linguística e Estudos da Linguagem da nova composição curricular, repara-se que há consideráveis alterações. As disciplinas que contemplam a análise linguística continuam materializadas nas disciplinas de Introdução aos Estudos Linguísticos, Estudos Linguísticos I, II, III, IV e de Corporalidade e Escrita, no entanto, a ênfase em disciplinas que tangenciem o ensino de línguas na prática toma prominência nas disciplinas de Escrita de sinais I e II, Conversação Intercultural, Libras Iniciante, Libras Pré-intermediário, Libras Intermediário, Libras Avançado, Libras Acadêmica e Português I, II e III.

A proposição curricular na segunda versão do Projeto Político Pedagógico do Letras-Libras continua nos mesmo moldes gerais da primeira versão: conhecimentos básicos da área; conhecimentos específicos; conhecimentos de formação profissional (no bacharelado); atividades acadêmico-científico-culturais.

No item de conhecimentos específicos, mais uma vez, enfatiza-se o destaque para o eixo do curso responsável pelos conhecimentos de Libras, ou seja, conhecimentos que formam pessoas na área de Libras em convergências com os conhecimentos da área de Letras. Neste sentido, este eixo formativo apresenta as seguintes disciplinas:

Quadro 5 - Ementário do eixo de formação específica da última versão curricular do Letras-Libras Bacharelado

Continua

Disciplina	Ementa	C/h
Fundamentos da Educação de surdos	Os modelos educacionais para surdos: clínicos, mistos, antropológicos, e da diferença. Políticas, legislação e surdez. As políticas de inclusão e exclusão sociais e educacionais. Educação bilíngue para surdos	72
Estudos Surdos I	Grupos sociais e relações étnico-raciais. Identidade e cultura surdas. Fatores teóricos que contribuem para a visão contemporânea da cultura surda. Encontro surdo-surdo. Subjetividade. Artefatos culturais e a língua de sinais.	72
Tecnologia da Informação e EaD	Linguagem, tecnologia e sociedade. Contemporaneidade: tecnologia, globalização e meio ambiente. O impacto das tecnologias na vida e na educação de surdos. Tecnologias de registro e edição de vídeos em Libras. Introdução à Educação a Distância.	72
Estudos da Tradução I	Panorama das vertentes teóricas no campo dos Estudos da Tradução. Tipos de tradução e o conceito de fidelidade articulados no âmbito de cada vertente. As relações entre tradução, original, tradutor e autor.	72
Estudos da Tradução II	O debate teórico clássico sobre ética e seus reflexos na carreira profissional. Posturas, atitudes, decisões e encaminhamentos nas relações de trabalho. Elementos cognitivos, linguísticos, culturais e políticos no ato tradutório. Demandas e papéis em diferentes espaços de atuação.	72
Estudos da Interpretação I	História dos Estudos da Interpretação. Constituição do profissional intérprete de língua de sinais. Aspectos legais e a regulamentação da profissão. Interpretação comunitária. Papéis em diferentes espaços de atuação: intérprete generalista e intérprete educacional.	72

Quadro 5- Ementário do eixo de formação específica da última versão curricular do Letras-Libras Bacharelado
Continuação

Disciplina	Ementa	C/h
Estudos da Interpretação II	Teorias e modelos de interpretação. Tipologias, conceitos e conscientização dos problemas teóricos e práticos da interpretação em língua de sinais. Processos cognitivos, linguísticos e culturais.	72
Literatura Surda I	Introdução à Literatura Surda. A expressividade estética e literária nas línguas de sinais. O gênero narrativo: estrutura e funções. Realidade e ficção. Tipos de narrativa em línguas de sinais. Narrativas e educação de surdos. Produção e análise de narrativas. A literatura como um artefato cultural.	72
Literatura Surda II	Literatura surda no Brasil e no mundo. O gênero poético. Funções da poesia. Tipos de poesia em línguas de sinais. Poesia e criatividade linguística. Prática em poesia. A expressividade no humor. Metáforas e outros recursos literários em línguas de sinais.	72
Português I	Elementos de textualidade: coesão e coerência na Língua Portuguesa. Desenvolvimento de estratégias de leitura. Gêneros Textuais. Tópicos de gramática. Leitura, análise linguística e escrita em nível básico.	72
Português II	Produção de textos técnico-científicos relevantes para o desempenho das atividades acadêmicas. Procedimentos de reescrita/reestruturação. Tópicos de gramática. Leitura, análise linguística e escrita em nível intermediário.	72
Português III	Práticas de leitura e escrita com foco no desenvolvimento da capacidade crítica. Gêneros da esfera acadêmica. Tópicos de gramática. Leitura, análise linguística e escrita em nível avançado. Orientações para a construção da síntese do projeto de TCC.	72

Quadro 5- Ementário do eixo de formação específica da última versão curricular do Letras-Libras Bacharelado
 Continuação

Disciplina	Ementa	C/h
Libras Iniciante	Descrição básica de pessoas e cenários. Narrativas pessoais simples. Introdução aos recursos gramaticais da Libras: uso do corpo e do espaço. Classificadores básicos. Iniciação à soletração manual e aos numerais. Construções negativas e interrogativas básicas. Prática como componente curricular.	144
Libras Pré-Intermediário	Descrições elaboradas de pessoas e cenários. Narrativas pessoais elaboradas. Uso do corpo e do espaço para estabelecimento de referentes. Diferentes tipos de classificadores. Coarticulação na soletração manual e de números. Expressão de relações causais simples. Construções negativas e interrogativas elaboradas. Prática como componente curricular.	216
Libras Intermediário	Descrições complexas de pessoas, cenários e eventos. Recontagem de narrativas com enredos complexos. Diferenças de perspectivas na sinalização e o particionamento do corpo do sinalizante. Expressão de relações causais complexas. Uso avançado de classificadores. Exploração avançada do corpo e do espaço. Desenvolvimento de fluência na soletração manual e de números. Introdução ao uso de bóias no discurso. Prática como componente curricular.	144
Libras Avançado	Descrições complexas de contextos concretos e abstratos. Definição conceitual de termos. Argumentação: gerenciamento de razão e emoção. Soletração manual fluente. Narrativas como forma de argumentação. Exploração coesa e coerente do corpo e do espaço em textos argumentativos. Exploração avançada das bóias no discurso. Exploração criativa de classificadores. Estratégias argumentativas. Prática como componente curricular.	144

Quadro 5- Ementário do eixo de formação específica da última versão curricular do Letras-Libras Bacharelado
Conclusão

Disciplina	Ementa	C/h
Libras Acadêmica	Normatização de trabalhos acadêmicos em Libras. Estrutura do discurso acadêmico filmado. Tecnologias de vídeo e seu impacto nas pesquisas sobre língua de sinais. Produções acadêmicas em Libras. Prática como componente curricular.	72
Escrita de Sinais I	Aquisição do sistema de escrita de língua de sinais: grupos de configurações de mão, locações, movimentos, contatos e marcas não-manuais. Ênfase na leitura. Introdução ao uso de softwares de escrita de sinais.	72
Escrita de Sinais II	Continuação do processo de aquisição da leitura e escrita da língua de sinais: aspectos marcados. A representação do espaço na escrita de sinais. Ênfase na produção textual. O sinalário da Libras. Prática como componente curricular.	72
Conversação Intercultural	Princípios organizatórios da conversação em Libras. Estratégias interacionais para iniciar, interromper e fazer manutenção de tópicos e reparos na conversa face-a-face em língua de sinais. Negociação de sentidos na interação intercultural surdo-ouvinte.	72

Fonte: CAGR UFSC

Assim, na nova proposta do curso de Letras-Libras, mantem-se a disciplina de *Fundamentos da Educação de Surdos* com conteúdos voltados aos aspectos educacionais desta população. Para além dessa disciplina, inclui-se também a disciplina de *Estudos Surdos I* com conteúdos relacionados à surdez em convergências, a que tudo indica, com os Estudos Culturais e a disciplina de *Tecnologia da Informação e EaD*, que se caracteriza pela convergência das tecnologias em relação as especificidades da produção em Libras. Todas as disciplinas aqui citadas têm a Libras como elemento constitutivo, contudo, não parece ser objeto de ensino.

O mesmo ocorre com as disciplinas de *Estudos da Tradução* e de *Estudos da Interpretação*, nas quais o prumo central está nas teorias da Tradução e da Interpretação, assim como nas disciplinas de *Literatura Surda*. Neste sentido, estas disciplinas seguem o mesmo preâmbulo do currículo anterior, porém com rearranjos no que se refere a diferenciação entre interpretação e tradução. Acredita-se que todas as disciplinas aqui relacionadas não tenham a língua como objeto de ensino.

Por outro lado, as disciplinas de *Português I, II e III* se apresentam com a finalidade do ensino da língua. Nas disciplinas Português I, além de prever conteúdos específicos, também traz conteúdos de desenvolvimento de estratégias de leitura e, além disso, a leitura, análise linguística e escrita em nível básico. De maneira continuada, a disciplina de *Português II* pontua a atividade de reescritura/reestruturação e complementa com a prática de leitura, análise linguística e escrita em nível intermediário. Em *Português III* aparecem gêneros de texto mais complexos para práticas de leitura, análise e escrita em nível avançado.

As disciplinas de *Escrita de Sinais I e II*, da mesma maneira que no currículo anterior, estão propostas, para o ensino da modalidade escrita da Língua Brasileira de Sinais. Na ementa da disciplina de *Escrita de Sinais I* é bastante claro no que se refere ao ensino do sistema escrito da língua com ênfase na leitura, além da o uso de aparatos tecnológicos para a escrita. Na segunda disciplina, percebe-se que o foco maior da aquisição da escrita da Libras está na produção de textos, de maneira a dar continuidade a disciplina anterior.

As disciplinas de Libras, por sua vez, em seus diferentes níveis merecem mais atenção nesta análise, dado ser o objeto central do trabalho. Com vistas as ementas das disciplinas de Libras, atenta-se para alguns detalhes que envolvem os conteúdos aí postos. Para isso, com a finalidade de sistematizar as análises, dividir-se-á em conteúdos contínuos, ou seja, aqueles que tem o mesmo prumo conceitual e aparecem em todas as disciplinas e os conteúdos não contínuos que são aqueles

que aparecem intermitentemente, isto é, não seguem em todas as disciplinas de Libras.

No Quadro 6, pode-se visualizar mais claramente os conteúdos que aparecem no ementário de todas as disciplinas, ou seja, têm o mesmo tema e marcados sempre com algum elemento que os diferencia. Já no Quadro 7, destacam-se os conteúdos que apresentam uma distribuição parecida com os conteúdos do Quadro 6, contudo, não aparecem em todas as disciplinas de Libras.

Com foco na análise dos conteúdos segmentados no Quadro 6, atentemo-nos para alguns pontos interessantes. Na coluna de número 1 a disciplina de Libras Iniciante pontua como conteúdo a **descrição básica de pessoas e cenários**, enquanto na disciplina de Libras Pré-Intermediário se destacam as **descrições elaboradas de pessoas e cenários**. A ponto de partida, pensando na sequencialidade do currículo entre as disciplinas de Libras Iniciante para a Pré-Intermediário, o fato destes conteúdos apresentarem uma tentativa de gradação de uma disciplina para a outra, remetendo a ideia de continuidade, dado que para fluir complexamente na descrição de pessoas e cenários, torna-se necessário fluir no básico anteriormente.

Contudo, por outro lado, pensando o desenvolvimento prático destes conhecimentos, os limites de um e de outro são, aparentemente, desconhecidos. O caráter relativizado posto nestes conteúdos está em descrever básico e elaboradas como característica que relativizam, pois a compreensão de certo conhecimento linguístico como elaborado ou básico depende muito de cada falante, sobretudo porque não há ainda um limiar linguístico de níveis voltados para o ensino de Libras como está posto no caso de línguas orais como o Inglês, Francês, e Espanhol, por exemplo.

Na sequência, a disciplina de Libras Intermediário apresenta, neste mesmo sequencial, as **descrições complexas de pessoas, cenários e eventos**. Já a disciplina de Libras Avançado propõe **descrições complexas de contextos concretos e abstratos**. Da mesma maneira, acredita-se que ambos os itens apresentam elementos que podem levar a incertezas na construção da aula, pois podem ocorrer diferentes compreensões sobre os objetos de descrição complexa da disciplina de Libras Intermediário (cenários e eventos); da mesma forma na disciplina de Libras Avançado (contextos concretos e abstratos).

Esta questão também se observa entre as disciplinas de Libras Pré-Intermediário e Intermediário. Na primeira estão postas as **descrições elaboradas de pessoas e cenários**; já na segunda estão as **descrições complexas de pessoas, cenários e eventos**. O professor ou os pro-

fessores de ambas as disciplinas podem se deparar com a questão: Mas qual a diferença entre descrições elaboradas e descrições complexas?

Por mais que estes elementos deem o caráter de continuidade com a modificação do ementário pela ideia de aprimoramento dos conhecimentos entre uma disciplina e outra, este mesmo caráter diferenciador pode gerar ambiguidades que desembocarão na prática de sala de aula de maneira bastante considerável, dado a imprecisão entre os conteúdos.

Olhemos com atenção agora para a coluna de número 3. Na disciplina de Libras Iniciante coloca-se a **introdução aos recursos gramaticais da libras: uso do corpo e do espaço**, conteúdo que se apresenta de maneira bastante geral, dado ser a introdução do uso do corpo e do espaço. Sequencialmente, de maneira bastante interessante, a disciplina de Libras Pré-Intermediário aponta o **uso do corpo e do espaço para estabelecimento de referentes**, ou seja, um conteúdo colocado de maneira muito pontual e com as delimitações bastante definidas. A disciplina de Libras Intermediário aponta as **diferenças de perspectivas na sinalização e o particionamento do corpo do sinalizante e a exploração avançada do corpo e do espaço**. Aqui, ao mencionar sobre as diferentes perspectivas na sinalização, acredita-se que a ementa da disciplina abre precedentes para a entrada de elementos mais teóricos do que práticos para dar conta das diferentes perspectivas de sinalização, dado não estar claro a que tipo de perspectivas o texto se refere. Além disso, a ampla possibilidade de compreensão do que venha a ser o particionamento do corpo do sinalizante pode exigir mais da Linguística ou de outras áreas para dar conta do assunto.

Na ementa da disciplina de Libras Avançado aparece a **exploração coesa e coerente do corpo e do espaço em textos argumentativos**, a qual parece ser um novo elemento agora relacionado ao uso de espaço em textos argumentativos. Por outro lado, pensar o uso do espaço dentro dos elementos de coesão e coerência podem exigir a reflexão teórica, o que pode gerar outras ambiguidades no que tange o uso das teorias da Linguística em sala de aula de ensino de Libras.

Com vistas ao Quadro 7, conforme já mencionado, observam-se os conteúdos que não estão em todas as disciplinas de Libras, como, por exemplo, na coluna 5 na qual as **construções negativas e interrogativas básicas** que aparecem na disciplina de Libras Iniciante e as **construções negativas e interrogativas elaboradas** na disciplina de Pré-Intermediário. Da mesma maneira que exposto anteriormente, os limites entre um conteúdo e outro são consideravelmente dúbios e bastante amplo para a compreensão. Da maneira que está posto na ementa, a construção de negativas e interrogativas está posto somente nas duas

disciplinas iniciais, contudo, destaca-se a complexidade deste tipo de uso na prática de sinalização e questiona-se se este conteúdo não poderia estar cotejado nas outras disciplinas sequenciais.

De fato, o currículo se apresenta como uma abstração do real e não se pode negar que os conhecimentos sobre determinado campo do conhecimento estão nos currículos por grupos de pesquisa autorizados para tal, os quais elegerão o que estará no currículo e, conseqüentemente, aqueles que não estarão (SILVA, 2010). Ademais, uma coisa é o que perpassa no documento e outro o que ocorre na prática.

Além disso, estes mesmos grupos, como consequência da constituição curricular, elegem a melhor maneira de expor estes conhecimentos e, mais do que nunca, na convergência com o que nos aponta Lopes e Macedo (2015) ao mencionarem que o currículo é espaço de recontextualização dos discursos dos grupos que se propõem a construção curricular, como muito bem explicitado por Silva (2010) a partir de políticas sobre o currículo. Assim, pensa-se que tanto as questões políticas como teóricas causam impactos na constituição curricular, as quais terão a sala de aula como espaço de acontecimento.

Almeida Filho (2008) nos alerta da possível tendência de mudanças curriculares serem meros remendos. As mudanças, no ponto de vista do autor, necessitam de mais pontualidade e com foco no repensar a lógica do currículo como um todo. Acredita-se que o curso de Letras-Libras na nova proposição curricular tenha realmente feito mudanças bastante consideráveis, quando mostra uma sensibilização em relação ao caráter bilíngue, introduzindo momentos disciplinares para abraçar o ensino e aprendizado de Libras e Português, por exemplo. Contudo, as mudanças nem sempre são fáceis na prática, e formas de fazer o novo ainda remetem aos ranços, na mirada do ponto de vista do velho.

Evidentemente, as modificações curriculares são evidentes, tanto no desenho teórico-metodológico, assim como na mudança radical na perspectiva curricular que se desloca de um posicionamento enfaticamente analítico sobre as línguas e que se movimenta para o deslocamento de um currículo que pense língua para além dos contornos analíticos, vinculados as práticas e ao cotidiano de vivência do alunado em sala de aula e para além dela.

No que tange a distribuição de carga horária, percebe-se que o número de horas destinadas ao eixo de formação específica foi ampliado, comparando-se com a primeira proposta curricular do curso. Enquanto a primeira versão destinava 1200 horas para o eixo de formação de Libras, a atual versão disponibiliza para o mesmo eixo um quantita-

tivo de 1800 horas, **das quais 720 horas estão para o ensino de Libras.**

Assim, as modificações expostas no que tange a Linguística e Estudos da Linguagem, mais pontualmente o eixo de conhecimentos específicos, são convergentes com a proposta feita pelo NDE quando aponta a mudança do perfil do alunado como justificativa da reformulação curricular, da mesma maneira, como conferem Martins e Nascimento (2015), quando mencionam da não inserção na comunidade surda por parte dos novos concorrentes as vagas nos cursos de Letras-Libras, os quais se motivam a ingressar no Letras-Libras por outros fatores e não especificamente por acúmulo da vivência com surdos.

Ao sinalizar tais questões, vemos que as mudanças colocadas por via da mudança no perfil do alunado se coloca marcadamente na formatação curricular para ao ensino de Libras desta maneira. O interessante neste aspecto está no currículo como objeto das grandes modificações, quando a conjuntura educacional necessita de nova roupagem do ponto de vista prático. É nesse sentido que anunciamos a segunda parte das análises, na qual propomos apresentar e discutir aspectos considerados pelos alunos participantes desta pesquisa no que se refere as disciplinas de Libras. Em seguida, ainda com vistas aos relatos das participantes da pesquisa, discutiremos algumas questões sobre a Libras na vida dos alunos participantes na e para além da sala de aula.

Quadro 6 - Segmentação do ementário das disciplinas de Libras – conteúdos contínuos

	1	2	3	4	5	6
Iniciante	Descrição básica de pessoas e cenários	Narrativas pessoais simples	Introdução aos recursos gramaticais da Libras: uso do corpo e do espaço	Classificadores básicos	Iniciação à soletração manual e aos numerais	Prática como componente curricular
Pré-intermediário	Descrições elaboradas de pessoas e cenários	Narrativas pessoais elaboradas	Uso do corpo e do espaço para estabelecimento de referentes	Diferentes tipos de classificadores	Coarticulação na soletração manual e de números	Prática como componente curricular
Intermediário	Descrições complexas de pessoas, cenários e eventos	Recontagem de narrativas com enredos complexos	Diferenças de perspectivas na sinalização e o particionamento do corpo do sinalizante. Exploração avançada do corpo e do espaço	Uso avançado de classificadores	Desenvolvimento de fluência na soletração manual e de números	Prática como componente curricular.
Avançado	Descrições complexas de contextos concretos e abstratos	Narrativas como forma de argumentação. Estratégias argumentativas	Exploração coesa e coerente do corpo e do espaço em textos argumentativos	Exploração criativa de classificadores	Soletração manual fluente	Prática como componente curricular.

Quadro 7 - Segmentação do ementário das disciplinas de Libras – conteúdos não-contínuos

	1	2	3	4	5
Iniciante					Construções negativas e interrogativas básicas
Pré-Intermediário				Expressão de relações causais simples	Construções negativas e interrogativas elaboradas
Intermediário			Introdução ao uso de bóias no discurso	Expressão de relações causais complexas	
Avançado	Definição conceitual de termos	Argumentação: gerenciamento de razão e emoção	Exploração avançada das bóias no discurso		

6 A DISCIPLINA DE LIBRAS NA PRÁTICA DE SALA DE AULA E PARA ALÉM DELA

Nesta parte do texto, tem-se o intuito de trazer elementos da relação dos alunos com a Libras e suas percepções quanto à conjuntura pedagógica e curricular do curso de Letras-Libras Bacharelado, tendo em vista o posicionamento deles sobre a disciplina de Libras que acabaram de cursar, o Libras Avançado, e questões emergentes de outras disciplinas que já cursaram. Assim, a partir do posicionamento dos alunos participantes neste processo, procura-se destacar as especificidades curriculares e pedagógicas postas no Projeto Político Pedagógico que tangenciem o ensino de Libras no curso.

6.1 OS CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS NA PRÁTICA DE SALA DE AULA

A grande questão desta parte do texto está na tentativa de vislumbrar mais detalhadamente os conhecimentos linguísticos em sala de aula a partir da perspectiva dos alunos. Conforme exposto na seção anterior, as disciplinas de Libras dispõem ementas que trazem conteúdos e, com o passar das disciplinas, estes conteúdos apresentam formas mais sofisticadas ou novos conteúdos que ainda não foram mencionados aparecem. Em contrapartida, evidencia-se também que as disciplinas não apresentam, declaradamente, conteúdos específicos, mas sim, tópicos mais gerais para a descrição destes conteúdos.

Ao serem questionada sobre o primeiro contato com Libras no curso, Célia menciona positivamente alguns aspectos relacionados a disciplina de Libras Iniciante:

Eu achei a [Libras] iniciante muito boa. Não sei se é porque a [professora] é uma fofa, né? E realmente deu, pra gente que entrou lá... Eu tava com medo quando eu fui pra primeira aula, quando eu soube que ela era uma professora surda. Até então não tinha tido aula com ninguém assim. ‘Meu Deus, mas como que a gente vai aprender?’. Não, e ela tratou todos com muita calma. Ela fez todas aquelas coisas de você dar uma configuração de mão e você ter que colocar sinais e tal. Então, achei o iniciante muito legal. (Entrevista em áudio Célia, 2016)

Da mesma maneira comenta Jandira sobre as experiência na disciplina de Libras Iniciante:

A primeira, na verdade, me ensinou bastante vocabulário, né? Mas era aquela coisa bem básica: cores, números, família, mas me ensinou muito vocabulário. Todo vocabulário que eu tenho eu adquiri com aquela disciplina e com a convivência [...]. (Entrevista em áudio_Jandira, 2016).

A relação com a Libras, conforme exposto por Jandira e Célia são interessantes pois revelam este primeiro contato, contato de pessoas que não sabiam Libras com a língua em contexto formal. Acreditamos que este momento inicial do contato com a língua em sala de aula pode definir muito do percurso formativo, pois este momento pode ofertar ao alunado ótimas experiências de relação com a língua e/ou experiências não tão satisfatórias assim.

A experiência relatada por Célia ao ser confrontada com a realidade de ter uma professora surda é muito interessante, pois aponta a construção de um ideário que dissocia a possibilidade de um surdo ensinar um língua para um ouvinte. Contudo, pela entrada e pela experiência de Célia no ambiente de sala de aula e a prática docente, corroboram para que se desenvolvam elos afetivos referentes a Libras.

Assim sendo, ao ser questionada sobre as aulas de Libras Avançado, especificamente, Judite menciona:

Eu achei que que repetiu muito. Libras Avançado repetiu muito o que a gente fez em Fonética e Fono-
logia. Tipo a gente via num dia, a gente via no
outro na mesma semana, assim sabe? Era aquela
coisa dos parâmetros, configuração de mão. Era a
mesma coisa. Tanto que a gente não aguentava
mais assim. Era coisas muito óbvia, sabe? Uma
coisa, assim que tu, tipo, não precisa ficar focando
muito porque é simples. (Entrevista em áu-
dio_Judite, 2016).

Nesta situação exposta por Judite, arriscamos dizer que a marca considerável na disciplina de Libras Avançado é a presença de conteúdos sobre a língua e não o ensino da língua, especificamente falando. Neste mesmo sentido, Célia comenta questões muito parecidas com estas expostas por Judite:

Ele [o professor] ficou fazendo muito aquela coisa, tipo, da configuração de mão, dos gestos. Tudo que a gente até tinha visto no nível básico e depois estávamos vendo em Linguística, que a gente tava vendo a parte da morfologia, então, não achei que foi uma aula que acrescentou, sabe? [...] Ele [o professor] falava alguma coisa sobre aquela coisa de configuração de mãos ou de expressão e tal. E depois a gente ia na aula, porque a aula dele era segunda e quarta, e sexta a gente tinha aula de Linguística I. E a gente via as mesmas coisas, porque aí, por isso que a gente achou que tava mais parecendo uma aula de linguística em si do que Libras, porque nós, realmente, não aprendemos. (Entrevista em áudio_Célia, 2016).

Célia destaca o fato de cursar as duas disciplinas, Linguística I e Libras Avançado, conforme a oferta do 4^o período e, conforme relata, é evidente tanto para ela, assim como para Judite, que os conteúdos de ambas disciplinas estavam se sobrepondo, ratificando inclusive uma ideia de enxertamento de conteúdos referentes à Linguística. A esta altura da entrevista, conforme ia ouvindo a aluna me perguntava: como um aluno consegue perceber tamanha convergência de conteúdos entre duas disciplinas como nomes distintos, a ponto de não considerar, por exemplo, uma possibilidade (bem-vinda) no sentido da inter/transdisciplinaridade? Talvez o desconforto se dê, pois as alunas conhecem os cerceamentos da disciplina de Linguística, ou seja, os limites são muito bem conhecidos dado a consolidação do conteúdo linguístico dentro da história do Letras-Libras, como muito bem se observa na prevalência das teorias linguísticas abordadas na primeira versão de oferta do curso.

Assim sendo, observa-se que os alunos mencionam o que há nas disciplinas de Libras e não diretamente o que está faltando nelas, ou seja, os elementos constitutivos e característicos da disciplina de Libras não estão claros para os alunos, exceto, talvez, seu objetivo que é de ensinar a língua. Ao refletir este objetivo do ensino de Libras em contraste com a percepção de conteúdos da Linguística o estranhamento é imediato, como que de repente um sentimento de esvaziamento do conteúdo de Libras ficasse aparente na visão das alunas.

Célia, para mais, ainda comenta a propósito da proximidade dos conteúdos vistos nas primeiras disciplinas de Libras em relação ao que estavam vendo na disciplina de Libras Avançado. Esta questão converge

com a proposição assumida na análise anterior no que concerne o currículo e as possíveis ambiguidades na compreensão entre os conteúdos por falta de limites mais claros e definidos.

Jandira e Brendha também se colocam ao serem ser questionadas sobre a disciplina de Libras Avançado. Jandira retrata:

Ah, era bem parecido com as matérias de linguística, na verdade. Tinha algumas coisas em comum, mas não era [...]. Basicamente era Libras, Libras com a gramática, SOV, SVO, bem básico. (Entrevista em áudio_Jandira, 2016).

No caso específico de Jandira, fica ainda mais nítida a aparição dos conteúdos que cerceiam os estudos da Linguística na disciplina de Libras, pois, além de evidenciar os conteúdos da disciplina de Libras como parecidos com os da disciplina de Linguística, cita exemplos conceituais-gramaticais ancorados nos estudos da sintaxe.

No caso de Brendha, destaca a mesma situação trazida por Judite, Célia e Jandira sobre a presença de conteúdos da Linguística na disciplina de Libras:

O professor estava... estava aplicando a mesma coisa de Linguística na aula de Libras também [...]. ‘Professor, a gente já ta aprendendo isso na disciplina de Linguística, né?’ Só que ele passava o mesmo conteúdo e era mais complicado o dele (Entrevista em áudio_Brendha, 2016).

O caso da proeminência dos conteúdos linguísticos dentro da disciplina de ensino de Libras pode ser atribuído a vários fatores, inclusive, conforme já comentado, pela tradição histórica do curso dentro de um viés estruturalista da Linguística. Como destacado no capítulo anterior da organização curricular do Letras-Libras Bacharelado em sua primeira versão, apresenta uma conjuntura curricular que privilegia o estudo sobre a língua no que se refere ao eixo de formação específica, e daí a confusão pode se estabelecer e persistir ainda nas práticas subsequentes.

As falas das participantes desta pesquisa são bem recorrentes quanto aos conteúdos de Linguística aparecerem de maneira explícita na disciplina de Libras Avançado. Essa questão, ao longo das aulas, vai se tornando um incômodo, quando as participantes apontam declaradamente sua insatisfação no que se relaciona a condução das aulas. Judite se posiciona sobre o andamento da disciplina, registrando a seguinte

situação em que aparece uma tentativa de transcender o conhecimento *sobre* a língua, para *usar e se enunciar* na língua:

Foi pegar livros e contar a história do livro em Libras. Foi só isso [...]. A gente pegou um que era sobre uma mulher surda que era ‘O grito da gai-vota’, alguma coisa ‘da gai-vota’. O meu era ‘Surfista Virtual’. E o outro que a gente pegou, que agora não lembro qual é. Ah, a gente pegou sobre Libras: o ensino de Libras na UFSC. Como é que a gente fez? Foi três livros que a gente pegou pra contar a história com Power Point e tal, dar uma aula quase. Mas conteúdo de como ser formal, algo assim, a gente não aprendia nada (Entrevista em áudio_Judite, 2016).

Nesta mesma questão exposta por Judite, Célia também menciona sobre os livros estudados em sala:

[...] Sobre um livro, aquele de implantação do curso de Libras EaD, sabe né? Aí nós tivemos que fazer um trabalho e tem um vídeo. Eu fazendo o trabalho, cheguei e scannear para mandar pra alguém que de repente eu vi que tinha um vídeo. Um DVD [...] e tinha tudo. Então, tipo, aquela coisa que a gente não sabia do audiovisual, algumas coisa a gente acabou aprendendo ali, mas, tipo, esse trabalho foi assim. (Entrevista em áudio_Célia, 2016).

O livro em questão citado por Célia, chama-se ‘Letras-Libras: ontem, hoje e amanhã’ (2016). Conforme relatado pela participante, este livro trata da implantação pedagógica e administrativa do curso de Letras-Libras EaD e, em anexo a obra escrita, está um DVD com os artigos traduzidos para Libras. Com base no que Célia relata, este DVD foi importante para a organização da atividade, já que alguns aspectos para sua confecção foram advindos desse material suporte.

[...] E era muita atividade no Moodle, só que era umas atividades: leia o capítulo tal e diga, faça uma reflexão sobre o assunto. [...] Fazer um vídeo com a nossa reflexão em Libras, mas também não

tinha nenhum feedback. (Entrevista em áudio_Jandira, 2016).

O tema destas atividades, conforme Jandira aponta, estava vinculado ao estudo da gramática da língua com base nas teorias da Linguística. O fato de se usar o conteúdo de Linguística passa a ser problemático na medida em que o foco da disciplina de Libras Avançado recaía numa mera sobreposição de conteúdos em disciplinas marcadamente distintas no currículo. Não parece ser, no excerto acima, o desgosto da aluna. Aqui vemos claramente a falta de conhecimento linguístico de Jandira, já que está em processo de formação, quando reclama que o seu desempenho linguístico necessitaria um *feedback* (o que condiz com as expectativas de aprendiz de línguas em processo de construção de conhecimentos linguísticos).

Da mesma maneira, Célia ratifica esta questão ao mencionar outro título objeto das tarefas em sala:

Teve um trabalho mesmo que ele [professor] deu pra gente fazer. Não sei se o pessoal fez. Eu não tenho nem ideia do que falava, do que era. Do livro aquele amarelinho. A gente trabalhou com o livro da Ronice, o branco e a mão e o amarelinho lá (Entrevista em áudio_Célia, 2016).

Os livros que Célia menciona são livros relacionados aos estudos linguísticos da Libras. O primeiro deles é de Lucinda Ferreira Brito (1997), o de capa amarela conforme a participante, o qual se intitula ‘A gramática de Libras’. O outro livro de capa branca com o desenho de uma mão chama-se ‘Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos’ publicado por Ronice Muller de Quadros e Lodenir Becker Karnopp (2004). Com base nestas informações, constata-se que os textos utilizados em sala estão relacionados aos estudos da Linguística formal sobre a Libras. Célia ainda complementa relatando algumas questões sobre as dificuldades de executar a tarefa, dado a complexidade de linguagem do texto de Ferreira Brito:

Meu Deus do céu. Tinha uma parte de translação que era assim, como, por exemplo, de você fazer o sinal, tinha translação, tinha matemática. O povo não entendeu nada, então teve muita aula lá que... Acho que isso chega num ponto [...] Depois eu fui

vendo quantas eu posso faltar e escolher pra faltar, entende? (Entrevista em áudio_Célia, 2016).

As pontuações de Célia retratam mais uma vez a sua percepção quanto ao forte imbricamento de teorias linguísticas para o ensino de Libras na disciplina de Libras Avançado. O tema de translação abordado pela autora no livro indicado corresponde a um conceito pensado para a produção de Língua Brasileira de Sinais com apoio da Linguística, ou seja, estudos *sobre* a língua. Célia, Jandira e Judite apontam questões muito próximas sobre o tipo de atividade desenvolvida na disciplina e, ao mesmo tempo, elementos que revelam, por via dos textos trabalhados que realmente o prumo central da disciplina está vinculado ao ensino de Linguística. Ainda que o conteúdo sirva como meio, ao que tudo indica a partir das falas, há um descompasso quanto ao nível de conhecimento linguístico das alunas e o insumo linguístico apresentado pelo professor. Pelo menos, não há pistas nas falas dessas alunas que o repertório linguístico foi explorado na aula de língua.

Acrescente-se que o usos de gêneros textuais em sala de aula para o ensino de línguas têm sido defendido por diferentes teóricos, inclusive, em documentos institucionais para o ensino de língua português no Brasil, com a menção dos diferentes gêneros textuais para tal tarefa. Para o ensino da Língua Brasileira de Sinais, Gesser (2012) aponta em seu livro intitulado *'O ouvinte e a surdez – sobre ensinar e aprender Libras'* o uso de diferentes gêneros textuais para a reflexão de temas que propiciem o uso da língua em si por parte do aluno. Enfatiza a autora que quaisquer propostas de atividades voltadas ao ensino de línguas:

dependerão de como o professor aborda e destrincha determinado conteúdo e de como envolve criativamente seus alunos em situações de aprendizagem. Se essa atmosfera não for criada, é bem provável que os participantes fiquem entediados e desestimulados. (GESSER, 2012, p. 144).

O ensino de línguas, neste caso, está totalmente focado na reflexão científica,; o uso e a aprendizagem da Libras parecem ser um pretexto, dado que não há aparente contextualização quanto ao repertório lexical nem menção à produção discursiva das alunas na atividade (quando reclamam a falta de feedback). É positivo quando se dá por via das propostas de atividades desenvolvidas pelo professor em convergência com os gêneros textuais, mas morre quanto aos desdobramentos

pedagógicos que poderiam ser explorados em termos desenvolvimento da Libras para um patamar avançado: *“Eu não tenho nem ideia do que falava (em Libras), do que era”*.

Outro elemento relevante para este trabalho, para além dos conteúdos de Linguística nas aulas do Libras Avançado, é a percepção dos alunos em relação presença dos mesmos conteúdos entre as próprias disciplinas de Libras, como já elucidado nesta análise anteriormente:

Libras Avançado tava dando o mesmo conteúdo, mais ou menos, do Linguística I. Era mais ou menos isso. Eu já tinha tido aquele conteúdo na fase anterior. Acho que não sei se faz parte do currículo, mas tava sendo lembrado e, na verdade, o Libras Intermediário também falou mais ou menos a mesma coisa que a Libras Pré-Intermediário. Não saía muito. Não mudava muito. Era datilologia e, sei lá, localização e isso aí. Basicamente isso. (Entrevista em áudio_Jandira, 2016).

Acredita-se que essa sensação de repetição e sobreposição dos conteúdos seja oriunda de vários fatores: primeiro, é latente a recorrência dos temas dentro do ementário das disciplinas de Libras, conforme já apresentado na análise sobre o currículo. Segundo, e é importante frisar, a retomada de conteúdos linguístico vem a reforçar sua legitimidade linguística da Libras. Por fim, devemos considerar que há pouca tradição de ensino de Libras para ouvintes (GESSER, 2006). Portanto, vislumbrar um curso de Libras Avançado – ainda que necessário, desejável e urgente do ponto de vista da formação de futuros tradutores e intérpretes de Libras – é um desafio para professores desprovidos de formação e subsídios teórico-metodológicos nesse sentido (GESSER, 2012).

No geral, entendemos também que o próprio desenho das ementas das disciplinas de Libras, de uma forma ou de outra, acaba trazendo problemas nas definições e enviesando as compreensões sobre os conteúdos a serem ministrados pelos professores, culminando o que retrata Jandira e, abaixo, Brendha:

Era pra ter uma conexão [entre as disciplinas de Libras], mas desconectadas completamente. [...] Na verdade era pra evoluir, conteúdo lá, mas sempre nessa de classificador, sempre classificador e essa coisa de jogos, sabe? (Entrevista em áudio_Brendha, 2016).

Assim sendo, com base na análise das disciplinas de Libras, imagina-se que a pontuação de Brendha seja bastante considerável devido alguns detalhes interessantes na ementa no que se refere ao ensino de classificadores. Vejamos a tabela abaixo com o conteúdo sobre classificadores relacionado com suas respectivas disciplinas:

Quadro 8 - Segmentação do conteúdo de classificadores entre as disciplinas

Disciplina	Ementa
Libras Iniciante	Classificadores básicos
Libras Pré-intermediário	Diferentes tipos de classificadores
Libras Intermediário	Uso avançado de classificadores
Libras Avançado	Exploração criativa de classificadores

Fonte: autor

Na ementa da disciplina de Libras Iniciante destaca-se **classificadores básicos como conteúdo** como conteúdo. Já na disciplina de Libras Pré-Intermediário são os **diferentes tipos de classificadores**. Na disciplina de Libras Intermediário o **uso avançado de classificadores** e, por último, em Libras Avançado, a **exploração criativa de classificadores**. Acredita-se, neste sentido, que estas definições como elementos do ementário das disciplinas não revelam muitos detalhes e, ao mesmo tempo, a fronteira entre os conteúdos é híbrida e confusa, questão que pode ser complicadora para a prática do professor em sala de aula, dado que o que prescreve o conteúdo do ementário não poderia culminar em uma prática distinta, como já observado na análise mais detalhada sobre o currículo anteriormente.

O que se percebe sobre esta questão é que, ao que parece, as duas disciplinas primeiras, Libras Iniciante e Libras Pré-Intermediário, abordam o conteúdo sobre classificadores, talvez em um viés de sua constituição conceitual, ou seja, conceitos que falam sobre a línguas que, por sua vez, exigirão do docente transitar por teorias linguísticas para dar conta de tal questão. Por outro lado, as últimas duas disciplinas, Libras Intermediário e Libras avançado, tem em suas ementas sobre o ensino de classificadores elementos que referem a prática na língua, por exemplo, quando pontua do **uso avançado** no nível intermediário e a **exploração criativa** em Libras Avançado.

Supõe-se, dado o exposto, que as colocações de Jandira sobre a repetição de conteúdos e, mais especificamente, sobre a repetição dos classificadores como conteúdo redundante a partir do que nos fala Brendha, revela, com vistas ao ementário das disciplinas, uma possível dificuldade de segmentação quanto ao tema “classificadores” por parte do professor, dado o estreitamento entre os elementos postos no próprio texto do ementário. Além do mais, considera-se que a entrada de conteúdos sobre a língua com aporte da Linguística também seja necessária, dado as especificidades e exigências do currículo em curso relativamente novo. Ainda assim, considerando a minha experiência como aluno na primeira versão, declaro minha preocupação da proeminência dos saberes *sobre* a língua de forma tão persistente (às vezes, improdutiva) em detrimento ao ensino e aprendizagem da língua. Reconheçamos que a Libras não é uma língua ofertada formalmente de maneira abundante em contextos diversos na sociedade brasileira, como é o caso de língua majoritárias orais. É um desafio, exceto, para àqueles que convivem de perto com surdos, encontrar contextos para o desenvolvimento desse conhecimento linguístico.

As participantes também assumem posicionamento referente aos conteúdos abordados e, em muitos momentos, clamam a necessidade de ampliar seu repertório lexical. Antecipa-se que evocar a reflexão sobre vocabulário, no caso desta pesquisa em confluência com as informações das participantes, não tem relação com o ensino de listagem de palavras, mas sim vocabulário no sentido de insumo lexical para o uso da língua em contextos discursivos que exigem elaboração nesse sentido. Ao relatar questões sobre as aulas do Libras Avançado, Célia mensura:

Porque acho que o maior problema lá é que, realmente, sei lá. Você aprender vocabulário, aprender coisas novas. (Entrevista em áudio_Célia, 2016).

Ainda sobre essa questão, de vocabulário e na tentativa de resolução ou de sugerir alguma questão a este tópico, Judite ao falar sobre os conteúdos em aula, comenta:

Fazer incorporação mesmo e a expressão facial [...] Tipo as aulas podiam ir avançando com o vocabulário, com outras coisas, a gente podia pegar essa coisa de expressão facial e corporal e acertando, sabe? Mas era o semestre todo só traba-

lhando isso, outro semestre só trabalhando isso, sabe? (Entrevista em áudio_Judite, 2016).

Na fala de Judite, revela-se a necessidade de associar as expressões faciais e corporais, de modo a contextualizar o ensino da língua alvo e, conforme comenta, é possível compreender que os conteúdos estão deslocados da produção prática da língua. Tanto que ela sugere avançar com o vocabulário em convergência com os ajustes necessários das expressões faciais e corporais na produção em Libras.

Neste mesmo sentido, Jandira sugere uma proposição interessante sobre o ensino de Libras e, além disso, menciona que algumas questões problemáticas referentes à disciplina porque questões curriculares são percebidas:

Eu acho que é o currículo do curso e a metodologia também. Porque, na verdade, a gente precisa de vocabulário. Eu achava que eu, na minha opinião, deveria o quê? Trabalhado algum tema, por exemplo, um texto ou algum... Ah, na área da Medicina, na área da saúde. Pegar trabalhar o tema, listar os conteúdos, vocabulários, depois fazer um trabalho e talvez algumas rodas de conversar pra recitar o tema, conversar sobre ele. Eu acho que deveria ser mais ou menos trabalhado assim. (Entrevista em áudio_Jandira, 2016).

O que Jandira aponta é uma proposição de aula que conjugue questões que aparecem, às vezes, de forma segmentadas. Acreditamos que esta questão sobre a ensino-aprendizagem de modo reflexivo da língua, ou seja, *reflexão-uso-análise* seja um ponto de ancoragem interessante para construção de conhecimento na língua alvo, bem como um movimento necessário na postura de professores de línguas (GESSER, 2012 *apud* RICHARDS & LOCKHART, 1994).

Neste movimento sobre o modelo de aula, as participantes relatam sobre uma disciplina de conversação em Libras que tiveram durante o curso. Esta disciplina, conforme os comentários, foi ofertada no contra turno e recebia alunos que transitavam minimamente na língua para participar das aulas de conversação. Ressalte-se que a disciplina em questão não faz parte das disciplinas obrigatórias do curso. Ao informar mais detalhes sobre a forma de condução das aulas de conversação, Célia discorre:

Mas assim, a gente se apresentou e depois cada um levava um tema e a apresentava esse tema em Libras e depois a gente trocava ideias a respeito. Por exemplo, eu falei sobre o Rio de Janeiro, porque eu sempre falo sobre o Rio de Janeiro. Ai um falou sobre a importância da água. Qual a importância da água? Outro sobre livros. Então depois que falava aquilo, depois a gente fazia perguntas, tudo em Libras. Então foi bem interessante. (Entrevista em áudio_Célia, 2016)

Nestas aulas, conforme informações trazidas por Célia, eram direcionadas a partir de temas trazidos pelos participantes da conversação, isto é, parece haver uma preocupação com uma aprendizagem vinculada à temas significativos dos alunos. Do mesmo modo também comenta Brendha:

É o que a gente precisa: vocabulário. Tinha aula a tarde, um grupo de conversação, só que não tem mais, acabou. Ai alguém chegava com um assunto, um tema e a gente tinha que perguntar: ah, que sinal é esse? Então a gente aprendia. [...] Porque tudo que a gente precisa é de vocabulário. Ah, um aluno hoje! A próxima aula você traz o tema. Apresenta o tema, discute, ou mostra o vocabulário, sabe? Assim, eu acho. (Entrevista em áudio_Brendha,

O que Brendha e Célia trazem em seus relatos é, basicamente, a forma de condução do ensino de Libras proposto por Gesser (2012), a qual apresenta

Uma configuração mais dinâmica, fluida e multifacetada, ou seja, uma abordagem que vê o ensinar-aprender, metaforicamente, como *um caminho de mão dupla e com vários atalhos...* O professor deve estar atento e preparado para fazer conexões não idealizadas entre teoria e prática (p. 23, grifos da autora).

Neste sentido, Gesser (2012) nos alerta para o enaltecimento de teorias linguísticas como objeto de ensino dentro das aulas de língua. Em convergência sobre o que comenta Jandira, Célia e Brendha a autora

destaca a dinamicidade entre a reflexão e prática, as quais são complementárias e estão em contínuo movimento. Assim sendo, conjuga-se estas características expostas pela autora à maneira que as participantes da pesquisa relatam a aula de conversação de Libras, a qual se delinea com a reflexão de temas transversais e de gêneros de texto específicos para a acesso ao conhecimento linguístico de maneira significativa.

Além do mais, Célia relata e clareia sobre sua relação com a Libras, enaltecendo sua expectativa com o ensino de vocabulário como lista de palavras a partir de campos semânticos:

A primeira vez que foi dado foi muito interessante, porque a gente debatia, falava mesmo em Libras e sobre assuntos variados. [...] ‘Agora vamos aprender gramática, agora vamos aprender cor, vamos aprender fruta’. Não, era um assunto aleatório que as vezes conhecia ou não e conversávamos. Então, eu achei bem interessante. Entrevista em áudio_Célia, 2016)

Ainda sobre as aulas de conversação em Libras, Jandira menciona não ter tido oportunidade de participar, mas, com informações dos colegas que puderam participar pontua da importância dessa maneira de condução, contudo, dentro da disciplina de Libras que cursava no período da manhã:

Então, eu não consegui ir nas aulas porque eu trabalhava no período da tarde, eu não consegui ir. Então eu perguntei pra ele: ah, por que você não faz nas aulas mesmo? Porque nós tínhamos três aulas por semana, eu acho e eu achava interessante, porque eles falavam que eram muito, muito boas. Daí por isso eu pensei que poderia ser feito. [...] Mas aí fiquei super interessada, mas eu não podia ir. Por isso eu fiz a sugestão. Eu acho que faz sentido, porque numa conversa informal com um surdo tu acaba aprendendo muito vocabulário, né? E numa conversação é mais ou menos desse jeito, né? (Entrevista em áudio_Jandira, 2016).

Os elementos trazidos por Jandira sobre a lógica impressa na disciplina extra de conversação e o quanto seria profícuo estes moldes dentro da disciplina obrigatória de Libras é bastante interessante. Assim, emerge a discussão sobre o ensino de línguas a partir de gêneros textuais

por serem, intrinsecamente, um ponto de partida de práticas sociais. Falar sobre o cotidiano, sobre o Rio de Janeiro, sobre a água, sobre livros ou sobre qualquer tema que esteja vinculado às relações do cotidiano imediato dos alunos possibilita mais fluidez para a entrada no conhecimento linguístico proposto, ou seja, promove-se tensionamentos linguísticos entre o cotidiano e o formal, aquilo que é da vida e do formal (BRITTO, 2012).

Quando Jandira relaciona a disciplina de conversação nos moldes apresentados com a conversa informal com um surdo, suscita a ideia da aula de línguas como espaço para práticas de linguagem direcionadas, ou seja, local para práticas de reflexão e uso da língua mais próximas de situações reais de uso de linguagem.

Assim sendo, com respeito às disciplinas de Libras na atual conjuntura curricular, estes são alguns recortes do universo das práticas em sala de aula de Libras, especificamente de alunas cursando o nível avançado da disciplina. Evidencia-se a forte pressão das teorias linguísticas de análise dentro da disciplina de Libras Avançado e, ao mesmo tempo, percebe-se que o próprio texto do currículo abre margens para a entrada deste conhecimento teórico para que o professor, na prática, dê conta de seu ementário.

Percebe-se, ademais, que os alunos apresentam certa insatisfação no que se refere às disciplinas de Libras, inclusive, pelo aspecto redundante dos conteúdos entre as disciplinas. O currículo do curso, aparentemente, abre esta possibilidade de demasiada proximidade dado à falta de limites não muito bem delimitados entre os conhecimentos linguísticos postos em cada semestre.

As alunas que participaram desse estudo, por fim, sugerem, com base no recorte da disciplina extra de conversação que tal formato poderia ser interessante se extrapolado para as disciplinas do currículo do Letras Libras. Não dispomos de mais elementos informativos para validar tal afirmativa do ponto de vista do diferencial pedagógico em cena, mas o relato por si só sinaliza uma relação de aprendizagem mais positiva com a Libras. Todo modo, o que nos interessa marcar nessa discussão é nossa crença de que medidas nessa direção fomentaria aproximação de situações reais de uso da língua por via de gêneros textuais, por exemplo, minimizando sobreposições indesejáveis advindas dos conteúdos da Linguística.

6.2 OS CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS PARA ALÉM DOS LIMITES DE SALA DE AULA

Nesta parte do texto, procura-se discorrer sobre os elementos da constituição dos conhecimentos linguísticos nas vivências das alunas participantes da pesquisa. O olhar está para além das relações em sala de aula, ou seja, focaliza as influências que a entrada neste universo linguístico de uma língua minoritária têm proporcionado a elas, em termos pessoais e profissionais.

Na família de Célia, como já mencionado anteriormente, tem uma pessoa surda e por este motivo, assumidamente, Célia entra no Letras-Libras. A partir desta decisão, comenta da sua relação com este universo e as mudanças advindas da sua aprendizagem e contato com a língua:

Olha, eu acho que a gente realmente fica mais crítico e toma ciência de certas coisas, né? Porque eu não vi a metade das coisas que hoje dia. Como começar a falar surdo-mudo, o fato de não ter legenda nas coisas. (Entrevista em áudio_Célia, 2016)

Igualmente declara Jandira, ao ser perguntada sobre os desdobramentos do conhecimento na Libras em seu cotidiano:

Ampliou a minha visão de mundo, porque eu acho que até você chegar no curso, pelo menos para mim, eu não tinha nenhum conhecimento, fazia a mínima do surdo, da cultura deles, de Libras, de nada. Então, para mim, deu um conhecimento, querendo ou não, um conhecimento muito grande dessa área e a gente acaba tendo conhecimento demais e as vezes não se dando conta, para mim foi bem isso, por esse ângulo (Entrevista em áudio_Jandira, 2016)

Esse depoimento reforça o que nos aponta Miotello (2010), ao dizer que a construção da própria identidade vem pela alteridade. Noutras palavras, é por via da língua que se medeiam as práticas sociais. Nas colocações de Jandira e Célia, nota-se o movimento de entrada de outras concepções e significados que constituem agora sua forma de ver e de lidar com o mundo que conta com a diferença surda, circunscrita pela língua de sinais.

Nesta continuidade, as participantes têm a oportunidade de entrada nessa proposição de constituição e de ressignificação da surdez através da sua consciência, predominantemente, vinculada a materialidade que se dá nos signos (GERALDI, 2010b), isto é, a Língua Brasileira de Sinais, língua esta que funciona também como meio de veiculação ideológica (PETRILLI, 2013).

Eu comecei a abrir mais [o meu] o mundo, sabe? Eu comecei a ver que eu podia me comunicar até com surdos, porque antes eu achava assim: ‘ah, como é que eu vou me comunicar, né? Não tinha nem ideia, assim, de chegar ali e não saber falar nada, sabe? Agora não, eu consigo me comunicar, eu tenho uma liberdade maior pra chegar nas pessoas e conversar, por mais que elas sejam surdas. (Entrevista em áudio_Judite, 2016)

Ter essa oportunidade de interagir nessa língua, via interação com surdos, como menciona Judite, exige do sujeito-aprendiz mergulhar na cultura como desdobramento do aprendizado de uma língua outra. Conforme Souza, (2010) o texto, de maneira ampla, está na intrínseca relação entre língua e contexto, ou seja, língua e cultura caminham juntos neste processo, pois, ao conhecer a língua pela qual a cultura se veicula, assume-se o olhar para este espaço cultural que é organizado por via da língua.

Novas vivências ganham destaque, por exemplo, na fala de Brendha:

Eu acho que Libras me ajudou a eu ter mais... Ai, como vou te dizer? Me comunicar melhor com as pessoas, sabe? Porque tem muito isso em Libras. Eu também faço leitura corporal, o que é bem engraçado. [...] Porque Libras é muito assim: os surdos são diretos contigo. Pelo menos comigo são. Eles chegam e falam o que tem pra falar, sabe? Daí, tu deixa de ser desinibido, eu acho. E eu não era assim. Era muito fechada, na minha. E eu acho que Libras me ajudou a me soltar mais. (Entrevista em áudio_Brendha, 2016)

Em linhas gerais, podemos afirmar que Brendha está dizendo que a partir do contato com a Língua Brasileira de Sinais, via vivência com

seus falantes, os surdos, conseguiu compreender o quão diretos e objetivos são e, ao mesmo tempo, o quanto essas características refletem nas práticas cotidianas vividas por ela.

Dessa maneira, pensar a ressignificação de práticas está relacionada ao que pontua Geraldí (2010b), ao falar do sujeito consciente, o qual só pode ser concebido como socialmente constituído, por via da língua e dos significados atribuídos. Interagir em Língua Brasileira de Sinais e nesse novo contingente cultural surdo, Brenda e as demais participantes ressignificam práticas sociais ressaltando a importância desse conhecimento linguístico.

A principal ressignificação apontada por algumas participantes foi sobre a visão que tinham sobre surdez. Jandira em fala anterior já havia mencionado que não se importava com surdos. Já Célia, em citação anterior, retrata que chamava os surdos de surdos-mudos sem nenhuma preocupação, e Brenda menciona a sua percepção sobre a objetividade dos surdos. Judite comenta:

Eu também comecei a ver que os surdos eles são como pessoas normais. Eu achava que eles não conseguiam fazer algumas coisas e tal, que eles não tinham certas capacidades. [...] Então eu comecei a ter bastante noção de como tratar um surdo, de como conviver com um surdo e não aprender só a língua, mas em tudo, no geral. (Entrevista em áudio_Judite, 2016)

Assim, a aprender a Língua Brasileira de Sinais – com base na exposição de Judite e com base nos pressupostos teóricos assumidos neste trabalho – está para além do sistema da língua como um objeto para a comunicação, e sim como marca do caráter constitutivo e da ressignificação das vivências.

Curioso o tema abordado por Célia, quando menciona com uma experiência dentro de sua família que diz respeito à relação dos surdos com a língua portuguesa,. Ao discorrer sobre sua familiar surda, registra:

Ela [parente de Célia] já tem graduação, formada em Pedagogia, depois ela fez Libras a distância quando teve aqui na UFSC. Mas eu conversando com ela por mensagem a gente escrevia umas coisas que eu pensava: ‘nossa, mas como que pode escrever tão ruim se ela já tem graduação? Eu não

tinha essa consciência de como é pra eles aprender o português. [...] Então eu realmente abri meus olhos pra muita coisa que antes eu não tava nem aí (Entrevista em áudio_Célia, 2016).

Assim, os discursos sobre a surdez tomam outros contornos e a preocupação sobre este aspecto é constituída a partir da necessidade de que outras pessoas tenham entrada nesta atmosfera discursiva sobre a surdez, conhecendo o universo linguístico que se faz com e na língua de sinais:

E até as pessoas mais próximas de mim eu compartilho isso com as pessoas. Minha mãe falava surdo-mudo: ‘isso aí é gestos, não sei que lá’, sabe? Agora ela corrige os outros: ‘ah, minha filha faz Letras-Libras, não é surdo-mudo, é surdo e não é gesto, é Libras, é sinais’. Eu fico assim: ‘nossa’. Então eu passo minha experiência pros outros em volta de mim também, sabe? (Entrevista em áudio_Judite, 2016).

Dessa mesma maneira, complementa Célia:

Aí minha filha, ela estuda no Aplicação e eles começaram no ano passado, começaram a ter aula de Libras também. Então, eles dão aula no sétimo e no nono ano e acho que não sei se no segundo grau. E ela não ligava e eu falo pra ela: ‘mas filha é importante. Eles tinham uma coleguinha que era... Não surda, ela tinha a audição prejudicada e eu vi que eles tinham interesse em aprender Libras. (Entrevista em áudio_Célia, 2016).

Judite expõe o quanto a sua participação como aluna no Letras-Libras Bacharelado, bem como o conhecimento linguístico desenvolvido até o momento na Libras tem causado mudanças em sua vida e, conforme o exposto, implicando na visão das pessoas que cerceiam seu convívio social. Da mesma maneira, Célia incentiva sua filha para que se interesse, dado as necessidades postas na escola onde estuda e o quanto a aprendizagem de Libras por ouvintes pode gerar um sentimento de maior conforto e pertencimento na sociedade brasileira para os colegas surdos.

A grande questão nas falas de Judite e Célia está na consideração de aspectos discursivos de construção da surdez para além dos olhares clínicos (SKLIAR, 2005), evidentemente. Esta possibilidade de operar com tal conceito dessa forma se dá, como já mencionado, a partir da compreensão de um sujeito que se constitui na alteridade, por via das relações que estabelece na relação Eu-Outro (GERALDI, 2010b)

Estas ressignificações discursivas, de uma forma ou de outra, influenciam nas vivências das participantes, e influenciam em uma relação positiva, assim como relata Brendha ao dizer que se tornou mais desinibida dado a objetividade dos surdos. Deste modo, a grande questão da imersão neste conhecimento linguístico em Libras está no afetamento que tais conhecimentos causam nas práticas sociais:

No ônibus tinha uma surda e daí o cara ficava falando alto com ela, pois achava que ela escutava. E daí ela queria pegar a passagem no ônibus que ela ia. Daí eu vi: ‘ah, ela é surda, vou lá falar com ela’. E então eu falei pro cara o que ela queria e foi bem engraçado. [...] Aí ela conseguiu comprar a passagem. (Entrevista em áudio_Brendha, 2016).

Com base no que reconta Brendha, evidencia-se as influências afirmativas na questão da inclusão social que o conhecimento linguístico em Libras pode proporcionar, ou seja, a resolução de problemas socialmente relevantes para determinado evento social. Atualmente, todas as políticas de inserção de profissionais da área de Libras, a formação desse pessoal, entre outras medidas, têm o objetivo fomentar este tipo de ação como àquela vivenciada por Brendha.

Uma vez eu tava no mercado e uma conhecida minha tava pedindo pão e tava ali pedindo pra mulher e a mulher não virava para ela e não atendia ela. E a mulher não virava. Ela ia berrar e eu falei: ‘calma, acho que ela é surda’. Ai eu falei com ela, e ela atendeu ela normal. Já aconteceu outra vez lá na UFSC, inclusive, né? Porque infelizmente não tem acessibilidade lá, né? Só os professores, os intérpretes sim, mas, por exemplo, no xerox não tem acessibilidade lá e eu vi uma surda querendo pedir um banner e ela não conseguia pedir, ela tentava oralizar e ele não entendia. Eu fiquei bem agoniada com a situação. ‘Ah, acho que

ela quer mais uma cópia'. Ai eu fui lá e ajudei ela, sabe? E nessas pequenas funções ajudou. E meu pai, ele tem um jornal, e ele ia publicar uma matéria sobre intérpretes. Eu já vi vários erros ali já. Pedi para ele corrigir tudo aquilo, como surdomudo, linguagem de sinais e coisas do tipo, sabe? Então acho que nesse sentido acho que me ajudou. (Entrevista em áudio_Jandira, 2016).

Com o que coloca Jandira, observa-se uma grande quantidade de questões resolvidas a partir de seu conhecimento linguístico em Libras para resolver situações sociais que se geram a partir da incompreensão do que seja o sujeito surdo e suas especificidades de vida. Além dos momentos relatados por Jandira na padaria ou no xerox da UFSC, ressalta-se a matéria publicada no jornal de seu pai, pois, este mecanismo de comunicação, sem dúvida, acabará nas mãos de muitas pessoas que, de uma forma ou de outra, terão a chance de se revisitar através da leitura do jornal para uma nova visão sobre a surdez e sobre os sujeitos surdos.

A publicação deste jornal sem o olhar crítico de Jandira sobre a temática manteria a percepção social distorcida sobre a surdez e sobre o surdo dentro do senso comum sobre o assunto, geralmente, advindo das perspectivas médicas da surdez enquanto doença e deficiência.

Por fim, a grande questão é dizer que o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais pode trazer novas formas de encarar o mundo e as práticas sociais vivenciadas pelos sujeitos que operam com este conhecimento. Essa possibilidade só é alcançável dado a concepção sobre a língua dentro da constituição cultural dos sujeitos que compartilham de tais bens culturais.

Sem dúvidas, a exigência de que os surdos entrem no universo das línguas orais, por exemplo, que passem a operar a língua portuguesa na modalidade escrita é uma das vias de constituição social, contudo, advoga-se em detrimento a uma dupla via de constituição social relacionada a população surda: surdos que operem com a língua portuguesa e ouvintes que operem com a língua brasileira de sinais. Acreditamos que a evidência deste aspecto promove a integração dos surdos de maneira efetiva, pois entender a constituição cultural dos surdos requer compreender que são sujeitos constituídos através da Língua Brasileira de Sinais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou discutir questões que tangenciam os conhecimentos linguísticos postos na proposta curricular do curso de Letras-Libras, em sua versão reformulada e vigente, com vistas aos posicionamentos dos alunos. Como ponto de partida, observa-se que a primeira versão do Projeto Político Pedagógico aponta claramente o desenho pedagógico adotado e amarra suas definições e proposições dentro do desenvolvimento de habilidades e competências. Neste mesmo caminho, o currículo do curso (pautado no PPP) apresenta forte proeminência de teorias que discutem *sobre* a Língua Brasileira de Sinais, e nenhuma disciplina para o ensino da referida língua. Por mais que esta questão ainda esteja coerente aos objetivos do curso, o qual se lança para a certificação de sujeitos que já atuam profissionalmente na área de surdez, evidencia-se a necessidade do ensino da Libras dentro do curso presencial, na medida em que egressos da primeira versão relatam suas dificuldades sobre esta questão (LINDEN, 2014).

Já na segunda versão do Projeto Político Pedagógico do curso de Letras-Libras, nota-se a remarcação textual do pressuposto teórico da formação por competências, principalmente com o Parecer CNE/CES Nº 492/2001, que é o documento utilizado como base para a constituição do PPP do curso de Letras Libras atual. A proposta curricular desta última versão do Projeto Político Pedagógico do curso, entretanto, apresenta modificações significativas, dado, principalmente, a mudança do perfil do alunado. A inserção de disciplinas de Libras no currículo (e de Língua Portuguesa) são a marca diferencial clamada entre alunos e professores do curso, bem como a considerável carga horária destinada as disciplinas que é bastante enfatizada e dividida em diferentes níveis de formação do conhecimento linguístico, como já apresentado.

Assim sendo, ambas as propostas curriculares trazem o ensino de Libras dentro do eixo de formação específica com a mesma - discursividade para defini-lo. Apesar disso, na primeira versão, não se marca o ensino de Libras, o qual só aparece na última versão do curso. Assim, percebe-se que independente do que se propõe o eixo formativo, ofertar disciplinas de Libras para o ensino ou disciplinas de Libras com o enfoque do estudo sobre a língua tem mais relação com o grupo de responsável pelo desenvolvimento curricular, seus objetivos e bases epistemológicas de inscrição do que por definições conceituais do eixo de formação específica

Tanto a primeira proposta como a última proposta do Projeto Político Pedagógico e, conseqüentemente, suas proposições curriculares,

têm como pano de fundo de sua constituição a *concepção teórica de formação por competências*, ou seja, o desenvolvimento de conhecimentos para o desenvolvimento de habilidades para o mercado de trabalho. Isso, sem dúvidas, pode promover movimentos que direcionam o ensino de Libras para uma lógica aplicacionista e instrumental.

Especificamente falando sobre as disciplinas de Libras postas na proposta curricular da última versão do Projeto Político Pedagógico do curso, marca-se que alguns conteúdos aparecem repetidas vezes entre as disciplinas dos diferentes níveis com a marcação de novas ingrediências que deixam clara a lógica de sequencialidade entre as disciplinas, dado a necessidade de um certo conhecimento anterior para o salto para conhecimentos mais sofisticados, digamos.

Contudo, por mais que esteja marcado textualmente certas diferenças entre os conteúdos nas disciplinas mencionadas e analisadas, e que se atribuem a ideia de maior complexização e continuidade, os limites entre estes conteúdos, em alguns momentos, podem apresentar ambiguidades ou indefinições no que tange a influência que exercem na prática de sala de aula. Atribui-se a esta questão não somente a textualidade das ementas, mas sim a relativização originária das diferentes concepções sobre os conhecimentos postos no ementário que, por sua vez, são compreendidos dessa maneira pela não definição (ou clareza?) dos limites entre um conhecimento e outro.

Quanto à prática de sala de aula, com base nas vozes e perspectiva dos alunos, evidenciamos que reside nas disciplinas do ensino de Libras a forte tendência ao aparecimento de conhecimentos que sejam da Linguística, isto é, a prevalência de uma condução de ensino que evoca fortemente a análise de língua como grande carro chefe da disciplina de Libras Avançado.

Com isso não se quer dizer ou mesmo defender o apagamento dos conhecimentos da Linguística formal do processo de ensino, mas que, assim como apontam as alunas em suas sugestões e contravenções em relação à condução de sala de aula, que ela não seja prioritária. Ademais, o fato de inibir na sua totalidade, a Linguística das aulas de ensino de Libras se torna um movimento quase que irônico, dado que a formação na área de Letras exige tal disciplinário e que os professores caminhem por estas teorias formais para pensar o ensino. Agora, existe, sem dúvidas, diferenças cruciais entre ter como base a teoria para pensar a prática de ensino e o ensino de teorias linguísticas para o chegar ao ensino de Libras.

Os alunos marcam repetidas vezes o tipo de atividades realizadas na disciplina de Libras Avançado e, em razão contrária, pontuam como

positiva a experiência da aula de conversação em Libras, bem como sua experiência inicial de aprendizado e contato em níveis anteriores (sobretudo em Libras Iniciante), a qual se torna objeto de sugestão para as aulas das disciplinas obrigatórias de Libras. As aulas da disciplina de conversação, como visto, apresentam-se constituídas a partir de situações reais de comunicação por via de debates em Libras de determinados temas cotidianos, ou seja, práticas sociais vivenciadas pelos alunos para dentro da sala de aula, tornando a interação mais significativa e real em termos de uso de linguagem.

Neste sentido, conforme as participantes relatam, as questões que envolvem o desenvolvimento de vocabulário na língua são urgentes, dado a necessidade de trânsito na língua em diversos contextos discursivos para atender as demandas do curso como um todo. De maneira geral, as disciplinas de Libras no modelo que se apresentam, não dão conta de trazer vocabulário suficiente para o fluir na língua de modo “avançado”. Já nos moldes da disciplina de conversação, relatam ter mais ganhos em relação e este ponto, pelo menos, considerando os efeitos da pedagogia adotada na instrução da língua pelo professor.

Grosso modo, acreditamos que o ensino pautado em conceitos linguísticos da Libras (portanto sobre a língua) precedente ao ensino da língua em si esteja marcadamente relacionado à formação dos professores. O fato de a Libras não ser uma língua ofertada formalmente de maneira abundante em contextos diversos na sociedade brasileira, torna-se um desafio para profissionais desta área: sofrem com carência de formação, escassez de recursos metodológicos e materiais didáticos. Portanto, fazem o que podem e como podem para suprir essa lacuna pedagógica.

Como o curso de Letras-Libras EaD apresenta sua conjuntura curricular nos mesmos moldes da primeira oferta do Letras-Libras presencial UFSC, ou seja, com a prevalência de teorias Estruturalistas da Linguística, associa-se esta questão ao grande quantitativo de formados no Letras-Libras EaD sob está lógica curricular que enaltece este paradigma teórico. Logo, acreditamos que haja impactos na constituição das aulas de Libras os moldes teóricos colocados na conjuntura curricular dos egressos, os quais, em sua maioria, atuam hoje no ensino de Libras nas universidades brasileiras

Ademais, neste mesmo sentido, outra questão que pode estar em voga são as ementas das disciplinas de Libras, pois, para fins de delimitação dos conhecimentos linguísticos, como bem salientado, não se definem claramente em que ponto inicia-se um conteúdo e em que ponto se dá seu fechamento, dado a possível relativização aí atribuída.

Os grandes receios de toda esta questão é que o ensino de Linguística como preponderante em relação ao ensino da língua está na possível fragilidade do que se espera em termos das próprias competências circunscritas no currículo com vistas a formação do alunado no que diz respeito ao desenvolvimento no conhecimento linguístico na Libras. O espaço formal de ensino e aprendizagem de Libras e os trabalhos científicos que se debruçam sobre este aspecto não devem justificar sua existência pela necessidade do ensino da língua e, ao mesmo tempo, lançar à responsabilidade da aprendizagem na exigência de contato com a comunidade surda para aprimoramento do conhecimento linguístico, mesmo entendendo que situações reais de uso da linguagem com seus falantes desvelem mais ganhos no que tange fruir na língua e na cultura.

Ainda mais porque a toda a hora: ‘ah, tem que ter amigo surdo, tem que falar com surdo’ e eu não queria fazer amizade com alguém só porque... Pra extrair a língua da pessoa ali, pra prender Libras. Quero ser amiga de alguém pela pessoa, independente de ela ser curda ou ouvinte. Eu senti muita pressão. Não gostei, nenhum pouco (Entrevista em áudio_Jandira, 2016).

O espaço formal de ensino de Libras, neste sentido, necessita acolher o aluno e levá-lo à compreensão de que estar com os falantes, usuários da Libras, é um elemento a ser considerado, mas não sobrepor o interesse pessoal e a urgência em se aprender a língua como critério de convivência com os surdos.

Com base no exposto, acredita-se que, por mais que o curso de Letras-Libras tenha, no ano de 2012 reformulado seu PPP, a avaliação do ementário das disciplinas na tentativa de clarear mais objetivamente os conteúdos abordados em cada uma das disciplinas é necessária. Dessa mesma maneira, reavaliar a constituição de disciplinas de Libras nos moldes das disciplinas de conversação, dado que os alunos apresentam boas considerações sobre esta disciplina, foi um aceno de que experiências outras podem iluminar alguns pontos do que se espera com as disciplinas de Libras e do que de fato se está alcançado na prática. O olhar dos alunos na disciplina final, isto é, na interação de aprendizagem em Libras Avançado, reforça uma reflexão nesse sentido, sobretudo pensando proposições construtivas no trabalho com disciplinas que são muito valorizadas pelos alunos que ingressam em um curso tão único e raro como é o Letras-Libras.

Por fim, a grande questão que emerge é o quanto se deseja em termos de mudanças sociais e de vivências práticas para a integração dos surdos nas diferentes instâncias sociais e a possível divergência dessa proposta em relação as práticas em sala de aula, validadas atualmente em torno da supremacia de conteúdos de análise da língua em relação ao ensino de Libras. Para a ação social e intervenção em convergência com as concepções de comunidade surda, por exemplo, as práticas de ensino e aprendizagem precisam fomentar, mais do que nunca, a acomodação dos sujeitos interessados pela formação dentro de uma lógica que privilegie tais aspectos culturais surdos

Por outro lado, foi constatado que a ênfase em teorias linguísticas e a proposição de uma formação por competência conduz ao alunado a transitar pelos conhecimentos para atender as exigências do trabalho e do imediato, para resolver problemas de maneira prática. Com isso, e mesmo assim, corre-se o risco de, mesmo com mudanças consideráveis no ementário das disciplinas de Libras e no tipo de concepção de aula de ensino de línguas, de cairmos na proposição de uma formação restrita para o trabalho.

Assim, considera-se que assim como o currículo se coloca como uma abstração do real, nele estão postos recortes de realidade ou de posições que são consideradas como verdadeiras (SILVA, 2010). A grande questão está no projeto de sociedade que se espera, os desejos de integração da comunidade surda e os meios para tais movimentos. Sem dúvida, estes desejos só se tornam realidade a partir da massiva ressignificação do que seja a surdez e o surdo, e esta possibilidade de mudança só ocorre pela imersão nesta cultura, impreterivelmente, por meio da Língua Brasileira de Sinais.

A que tudo indica, a relação dos alunos com a Libras é, para a maioria das participantes desta pesquisa, conhecimento novo, uma realidade conhecida superficialmente por terem visto na televisão, ou a experiência de terem tido em fase escolar alguns colegas surdos, ou ainda ou parentes surdos, mas com pouco contato. Estas situações revelam que a relação delas com a língua é recente e muito heterogênea dado as experiências por elas vividas, mas também muito desejada e cheia de expectativas quanto ao domínio em processo de formação.

Por mais que tenham apresentado questões que apontam uma fragilização da disciplina de Libras no espaço prático de sala de aula, ainda assim as alunas relataram que a relação com os conhecimentos linguísticos com a Libras fomentaram diferentes ações e vivências positivas e produtivas, nas quais o conhecimentos da língua e das formas culturais

da comunidade surda foram fatores fundante para práticas sociais diferenciadas e mais sensíveis.

Pensar o caráter formativo dos alunos dentro de um espectro que fomente o trânsito social amplo por via da Libras dentro do Letras-Libras Bacharelado, inegavelmente, leva seus formados ao desempenho de funções no mundo do trabalho, o qual integra esse espectro social mais geral. Advogamos, neste caso, por uma formação crítica na qual as relações de trabalho estejam incluídas, mas não priorizadas a todo custo.

Restringir e conduzir a formação de sujeitos exclusivamente para o cumprimento de tarefas de trabalho, de modo que a formação crítica fique secundarizada, a meu ver, não contempla o que as políticas sociais têm se proposto em relação a comunidade surda brasileira no que se refere à inclusão.

Ademais, a grande questão deste tipo de movimento é cairmos no risco de anularmos os processos vividos socialmente dentro da Educação, como, por exemplo, quando propostas pedagógicas e curriculares estão indo ao encontro de uma lógica que se afasta cada vez mais de um espaço social que conta integralmente com a participação e inclusão de todos.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. **A formação de intérpretes de libras para um serviço da educação especial.** O que os currículos de cursos de especialização em libras têm nos revelar? In: VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 7.. 2011, Londrina. Anais. P. 2151-2162.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Crise, transposição e mudança no currículo de formação de professores de línguas. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota; TOMICH, Lêda Maria Braga. **Aspectos da linguística aplicada:** Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2008. p. 33-47.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia na prática escolar.** Campinas: Papirus, 1995.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

BAKHTIN, M (1993) **Filosofia do ato.** Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza a partir da versão em inglês *Toward a Philosophy of the Act.* Tradução e notas de Vadim Liapunov. Austin: University Of Texas Press, 1993.

BERGER, Peter e LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade.** Tratado de Sociologia do Conhecimento. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

BRASIL. Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta A Lei no 10.436, de 24 de Abril de 2002, Que Dispõe Sobre A Língua Brasileira de Sinais - Libras, e O Art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de Dezembro de 2000.** Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Justiça Federal. **Mandado de Segurança nº 2006.72.00.010324-7/SC.** Daniela Almeida Moreiro e Reitor da Universidade Federal de Santa Catarina/Presidente da Coperve/UFSC Comissão Permanente de Vestibular da UFSC. Relator: Juiz Gustavo Dias de Barcelos. Outubro de 2006a.

BRASIL. Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe Sobre A Língua Brasileira de Sinais - Libras e Dá Outras Providências**. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Lei nº 12677, de 25 de junho de 2012. **Dispõe Sobre A Criação de Cargos Efetivos, Cargos de Direção e Funções Gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, Destinados às Instituições Federais de Ensino; Altera As Leis nos 8.168, de 16 de Janeiro de 1991, 11.892, de 29 de Dezembro de 2008, e 11.526, de 4 de Outubro de 2007; Revoga As Leis nos 5.490, de 3 de Setembro de 1968, e 5.758, de 3 de Dezembro de 1971, e Os Decretos-leis nos 245, de 28 de Fevereiro de 1967, 419, de 10 de Janeiro de 1969, e 530, de 15 de Abril de 1969; e Dá Outras Providências**. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997

BRITO, Carlos Estrela. Educação a Distância (EaD) no Ensino Superior de Mocambique: UAM. 2010. 246 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado Interdisciplinar em Engenharia do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

CERNY, Roseli Zen; VILHALVA, Shirley. A gestão pedagógica nos cursos de Letras Libras. In: QUADROS, Ronice Muller de. **Letras Libras: ontem, hoje, amanhã**. Florianópolis: UFSC, 2015. p. 37-54.

CHOMSKY, Noam. Syntactic Structures. Berlin, N.york: Syntactic Structures, 2002. Primeira edição de 1957.

DIAS, Isabel Simões. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v, 14, n. 1, p.73- 78, jan./jun. 2010.

DURANTI, Alessandro. **Antropologia Linguística**. New York, Cambridge University Press, 2000.

FARACO, Carlos Alberto. Pesquisa aplicada em linguagem: alguns desafios para o novo milênio. **DELTA** [online]. 2001, vol.17, n.spe, p. 01-09. ISSN 0102-4450.

FRITZEN, Maristela Pereira. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: Fritzen, Maristela Pereira; Lucena, Maria Inês Probst. (orgs.) **O olhar da etnografia em contextos educacionais**: interpretando práticas de linguagem. Blumenau, SC: Edifurb, 2012 pp. 55-71.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. São Carlos/SP: Pedro e João, 2010b.

GESSER, Audrei. "**Um olho no professor surdo e outro na caneta**" : **ouvintes aprendendo a língua de sinais**. 2006. 215 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas . Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, Sp, 2006. Cap. 1.

GESSER, Audrei. **Libras? que língua é essa?** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender Libras**. São Paulo: Parábola, 2012.

HURTADO ALBIR, Amparo. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In: ALVES, F. MAGALHÃES, C.

PAGANO, A. **Competência em Tradução**: cognição e discurso. Belo Horizonte: UFMG, 2005. p.19-58.

HYMES, D. On Communicative Competence. In PRIDE, J. B. e HOLMES, J. **Sociolinguistics**. England: Penguin Books, 1972. 381 p. p.269-293.

LETRAS-LIBRAS. PROCESSO 23080.046676/2011-63.

Reformulação curricular do curso de Letras-Libras Bacharelado e

Licenciatura modalidade presencial. Letras-Libras/UFSC, Florianópolis, 2011.

LETRAS-LIBRAS. PROCESSO 23080.052087/2007-38. **Criação do curso de Letras-Libras Bacharelado e Licenciatura modalidade presencial.** Letras-Libras/UFSC, Florianópolis, 2007.

LINDEN, Venícios Cassiano. **A constituição da competência linguística no processo formativo dos alunos do bacharelado presencial Letras-Libras.** 2014. 57 f. TCC (Graduação) - Curso de Graduação em Letras Libras, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensar curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 13-54.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Fotografias da linguística aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente.** São Paulo: Parábola, 2013. p. 15-37.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. 2 Uma linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguística aplicado. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Por uma linguística aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.

LUCENA, Maria Inês Probst. O papel da pesquisa de cunho etnográfico na discussão das políticas das políticas educacionais de línguas. In: Fritzen, Maristela Pereira; Lucena, Maria Inês Probst. (orgs.) **O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem.** Blumenau, SC: Edifurb, 2012 pp. 119-135.

LYOTARD, Jean-françois. **A condição Pós-Moderna.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; NASCIMENTO, Vinícius. Da formação comunitária à formação universitária (e vice versa): novo perfil dos tradutores e intérpretes de língua de sinais no contexto brasileiro. **Cad. Trad.** Florianópolis, p. 78-112. Jul-dez 2015.

MIOTELLO, Valdemir. O discurso da ética e a ética do discurso. **Cad. Esc. Legisl.**, Belo Horizonte, v. 12, n. 19, p.83-129, jul. 2010.

MORATO, Edwiges Maria. Da noção de competência no campo da Linguística. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Situar a Linguagem**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 39-66.

OSORIO, Juan Manuel Piña. Consideraciones sobre la etnografía educativa. **Res de Revistas Científicas de America Latina, El Caribe, España y Portugal**. Ciudad de México, [n.p.] out-dez. 1997.

PACTE. **La competencia traductora y su adquisición**. Quaderns. Revista de Traducción 6, 2001. p. 39-45.

PENNYCOOK, Alastair. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. **Linguística Aplicada Transdisciplinar**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 21-46.

PEREIRA, Maria Cristina Pires; FRONZA, Cátia de Azevedo. Estudo sobre a proficiência linguística do intérprete de Libras. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA, 10., 2007, Rio de Janeiro. **Cadernos do CNLF**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008. p. 82 - 93.

PEREIRA, Maria Cristina Pires. **Intérpretes de língua se sinais e a proficiência linguística em Libras**: a visão dos potenciais avaliadores. Tradução e Comunicação, Valinhos, v. 20, n. 20, p.27-46, set. 2010.

PETRILLI, Susan. **Em outro lugar e de outro modo**. São Paulo/SP. Pedro & João, 2013

QUADROS, Ronice Müller de. Linguistic Policies, Linguistic Planning, and Brazilian Sign Language in Brazil. **Sign Language Studies**, [s.l.], v. 12, n. 4, p.543-564, 2012. Johns Hopkins University Press. DOI: 10.1353/sls.2012.0010.

QUADROS, Ronice Muller de; STUMPF, Mariane Rossi. Letras Libras EaD. In: QUADROS, Ronice Muller de. **Letras Libras**: ontem, hoje, amanhã. Florianópolis: UFSC, 2015. p. 09-35.

RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, p. 605-628. maio 2010.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristovão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p.1-15, jul. 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. Desafios do currículo em tempo de sociabilidade procutiva. In: IV COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 4, 2011, Florianópolis. **Anais do IV colóquio luso-brasileiro sobre questões curriculares**. Florianópolis: UFSC, 2011. p. 55 - 90.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética na introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyloa, 2002. p. 155-177.

(ORG), Carlos Skliar. **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. 191 p.

SOUZA, Lynn Mario Menezes. Cultura, língua e emergência dialógica. **R. Let & Let**. Uberlândia-MG v. 26 n. 2 p. 289-306 jul/dez. 2010.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.